

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

QUALITÉ DES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES EN POUPONNIÈRE : MIEUX LA  
COMPRENDRE POUR SOUTENIR LA QUALITÉ ÉDUCATIVE AUPRÈS DES PERSONNES  
ÉDUCATRICES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION CONCENTRATION DIDACTIQUE

PAR

EMMA BERNARD

FÉVRIER 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.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

Entreprendre une maîtrise, c'est bien plus qu'entamer des études, c'est le début d'un parcours qui ouvre la voie à des rencontres exceptionnelles, des découvertes enrichissantes, et à de nouvelles perspectives. C'est un chemin transformateur, marqué par des amitiés et les liens qui se tissent pour la vie. Cependant, un tel parcours ne se fait jamais seul, et je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont rendu ce mémoire possible.

Tout d'abord, je souhaite remercier mes directrices de recherche, Lise Lemay et Lorie-Marlène Brault Foisy. Ces deux femmes exceptionnelles et passionnées ont su m'accompagner à chaque étape du projet, m'offrant soutien et encouragements, toujours présentes dans les moments les plus difficiles. Leur guidance et leur confiance en moi m'ont permis de persévérer, même lorsque le parcours semblait sans fin. Sans elles, ce mémoire ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui. Leur expertise et leur passion pour la recherche m'ont profondément inspirée, et je leur en serai éternellement reconnaissante.

Je remercie également les membres de mon jury, Nathalie Bigras, Christelle Robert-Mazaye et Julie Lachapelle, ainsi que tous les chercheurs et étudiants de l'équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance. Vous êtes une équipe formidable qui a su éveiller en moi le plaisir de la recherche. Grâce à vous, j'ai découvert des opportunités incroyables qui ont nourri ma passion pour la recherche et façonné la future chercheuse que je suis devenue.

Un merci tout particulier à ma famille, notamment mes parents. Votre soutien inconditionnel, tant matériel qu'émotionnel, a été une source inestimable tout au long de cette aventure. À Louis-Philippe, je te remercie du fond du cœur pour toute la confiance que tu as en moi, ta compréhension et ton soutien constant à chaque étape de ce parcours. Ta présence est une source de bonheur sans fin. Je tiens aussi à exprimer ma profonde gratitude à mes amies de la maîtrise : Isabelle, Morgann et Élisabeth. Votre amitié, vos encouragements et votre présence ont été des éléments essentiels à l'achèvement de ce mémoire. Bien que l'on dise souvent que ce parcours est solitaire, ensemble, nous avons démontré l'inverse et nous avons formé une équipe exceptionnelle.

Enfin, je remercie de tout cœur les éducatrices qui ont participé à ce projet. Sans vous, rien n'aurait été possible. Femmes de cœur et passionnées, votre contribution est précieuse. Merci infiniment.

## **DÉDICACE**

Ce mémoire est dédié à toutes les personnes éducatrices passées, présentes et futures. Professionnelles de passion et de cœur. Vous êtes la fondation de notre société, vous êtes la clé et le cœur de la qualité éducative. Vous êtes précieuses. Merci de tout cœur d'être présentes dans nos vies et celles de nos enfants.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DÉDICACE.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT .....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Une fréquentation importante des SGEE .....	4
1.2 L'importance de la qualité éducative comme facteur de protection du développement des enfants .....	5
1.2.1 La qualité éducative : ce qu'elle signifie .....	5
1.2.2 La qualité éducative : comment la conceptualiser?.....	6
1.2.3 Le rôle essentiel de la qualité des interactions .....	6
1.3 Transformations récentes du réseau des SGEE et tensions sur la qualité des interactions .....	8
1.4 L'importance de la qualité des interactions chez le poupon .....	9
1.4.1 Le développement du cerveau .....	10
1.4.2 La mise en place du lien d'attachement.....	11
1.5 Une inégalité dans la qualité éducative en pouponnière .....	12
1.6 La qualité des orientations pédagogiques : une nouvelle variable de la qualité éducative .....	14
1.7 La question de recherche.....	16
1.7.1 La pertinence scientifique.....	16
1.7.2 La pertinence sociale.....	17
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	18
2.1 La qualité éducative .....	18
2.1.1 Les variables de la qualité éducative .....	18
2.1.2 Les différentes approches pour s'intéresser à la qualité éducative .....	19
2.2 La qualité des orientations pédagogiques.....	21
2.2.1 Les attitudes .....	22
2.2.2 Les croyances éducatives.....	24
2.2.3 Les valeurs .....	25

2.2.4	L'identité professionnelle .....	27
2.3	La qualité des orientations dans une approche constructiviste interprétative .....	29
2.4	Une vision écologique de la qualité éducative .....	30
2.4.1	Le modèle bioécologique .....	30
2.4.2	Le modèle bioécologique adapté à la qualité éducative.....	31
2.5	Le modèle Processus proximaux, Personne, Contexte et Temps (PPCT).....	34
2.5.1	Les Processus proximaux (Pp).....	35
2.5.2	La Personne (P).....	35
2.5.3	Le Contexte (C) .....	36
2.5.4	Le Temps (T) .....	37
2.5.5	Les synergies.....	38
2.6	Les facteurs du modèle PPCT en contexte de petite enfance.....	39
2.6.1	La centralité des Processus proximaux (Pp) .....	39
2.6.2	Les facteurs propres à la Personne (P) .....	40
2.6.3	Les facteurs liés au Contexte (C).....	43
2.6.4	Les facteurs liés au Temps (T).....	47
2.7	Les objectifs spécifiques de recherche.....	49
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE .....		51
3.1	Le choix de l'étude de cas multiples .....	51
3.2	Le choix de l'approche de recherche.....	53
3.3	Les personnes participantes à la recherche .....	54
3.3.1	Le recrutement .....	56
3.3.1	Les caractéristiques des milieux et des personnes participantes.....	57
3.4	La collecte de données .....	58
3.4.1	La description des outils de collecte des données .....	58
	Les entretiens semi-dirigés .....	59
	Les vidéos de rappel stimulé.....	60
3.4.2	Le déroulement de la collecte de données .....	60
3.5	L'analyse des données.....	63
3.6	La validité scientifique.....	64
3.7	Le respect des normes éthiques de la recherche.....	66
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		68
4.1	L'analyse des résultats des six cas .....	69
4.1.1	La présentation de Fabienne .....	71
4.1.1.1	La qualité des orientations pédagogiques dans les propos de Fabienne.....	71
	Le résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques chez Fabienne .....	75
4.1.1.2	Les composantes du modèle PPCT s'exprimant dans l'expérience de Fabienne.....	75
	La synthèse des éléments du PPCT chez Fabienne.....	83
4.1.2	La présentation d'Abby.....	85
4.1.2.1	La qualité des orientations pédagogiques dans les propos d'Abby.....	85
	Le résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques chez Abby.....	90

4.1.2.2	Les composantes du modèle PPCT s'exprimant dans l'expérience d'Abby .....	90
	La synthèse des éléments du PPCT chez Abby .....	97
4.1.3	La présentation de Diane .....	100
4.1.3.1	La qualité des orientations pédagogiques dans les propos de Diane.....	100
	Le résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques chez Diane .....	105
4.1.3.2	Les composantes du modèle PPCT s'exprimant dans l'expérience de Diane.....	107
	La synthèse des éléments du PPCT chez Diane.....	114
4.1.4	La présentation de Bella.....	117
4.1.4.1	La qualité des orientations pédagogiques dans les propos de Bella.....	117
	Le résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques chez Bella .....	122
4.1.4.2	Les composantes du modèle PPCT s'exprimant dans l'expérience de Bella .....	123
	La synthèse des éléments du PPCT chez Bella.....	129
4.1.5	La présentation de Caro .....	131
4.1.5.1	La qualité des orientations pédagogiques dans les propos de Caro .....	131
	Le résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques chez Caro.....	136
4.1.5.2	Les composantes du modèle PPCT s'exprimant dans l'expérience de Caro.....	136
	La synthèse des éléments du PPCT chez Caro .....	144
4.1.6	La présentation d'Éloïse .....	147
4.1.6.1	La qualité des orientations pédagogiques dans les propos d'Éloïse.....	147
	Le résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques chez Éloïse.....	152
4.1.6.2	Les composantes du modèle PPCT s'exprimant dans l'expérience d'Éloïse.....	153
	La synthèse des éléments du PPCT chez Éloïse .....	162
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		164
5.1	La documentation de la qualité des orientations pédagogiques : discussion transversale des six cas .....	165
5.1.1	Les constantes .....	165
5.1.1.1	Attitudes.....	165
5.1.1.2	Croyances éducatives.....	166
5.1.1.3	Valeurs.....	167
5.1.1.4	Identité professionnelle.....	168
5.1.2	Une base commune à la qualité des orientations pédagogiques : vers une culture professionnelle partagée .....	169
5.1.3	Les singularités entre les six cas et la constance des repères.....	171
5.1.4	Les composantes de la qualité des orientations pédagogiques comme moteur des processus éducatifs vécus par les enfants et comme soutien à la qualité éducative .....	172
5.2	La qualité des orientations pédagogiques dans la dynamique du modèle PPCT .....	177
5.2.1	Les rôles de la Personne et du Contexte : les fondements dynamiques de la qualité des orientations pédagogiques.....	178
5.2.1.1	Le rôle de la Personne.....	178
5.2.1.2	Le rôle du Contexte .....	181
5.2.2	Les tensions ou les alignements : quand les synergies entre la Personne et le Contexte soutiennent ou freinent la qualité des orientations pédagogiques .....	182
5.2.3	La temporalité du PPCT : synergies Temps - Personne - Contexte.....	184
5.2.3.1	Les microtemps et mésotemps : la répétition comme base de la qualité des orientations pédagogiques.....	185
5.2.3.2	Les synergies Temps, qualité des orientations pédagogiques et Personne .....	185
5.2.4	Les synergies Temps, qualité des orientations pédagogiques et Contexte.....	186
5.2.5	Le macrotemps et la qualité des orientations pédagogiques .....	186

5.3 L'interdépendance dynamique des composantes du PPCT : une construction située de la qualité des orientations pédagogiques .....	187
5.4 La qualité des orientations pédagogiques et les Processus proximaux : une dynamique réciproque.	188
5.5 Les limites et les forces de la recherche .....	189
CONCLUSION .....	193
ANNEXE A QUESTIONNAIRE POUR ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ.....	196
ANNEXE B CANEVAS D'ENTRETIEN POUR VIDÉOS DE RAPPEL STIMULÉ.....	198
ANNEXE C CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	199
ANNEXE D FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTES (ÉDUCATRICES) .....	200
ANNEXE E FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LE SGEE (ÉQUIPE DE DIRECTION).....	206
ANNEXE F FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS OU TUTEUR LÉGAL D'UNE PERSONNE MINEURE .....	211
ANNEXE G PUBLICITÉ DIFFUSÉE SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX.....	215
ANNEXE H COURRIEL TYPE D'INVITATION DESTINÉ À RECRUTER DES PERSONNES ÉDUCATRICES EN POUPONNIÈRE .....	216
ANNEXE I COURRIEL TYPE D'INVITATION DESTINÉ AUX DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS DES SGEE.....	218
ANNEXE J SCÉNARIO TÉLÉPHONIQUE ET COURRIEL POUR VALIDER LES CRITÈRES DE SÉLECTION .....	219
ANNEXE K TABLEAU DES CRITÈRES DE VALIDITÉ SCIENTIFIQUE.....	222
ANNEXE L TABLEAU DES CODES.....	223
BIBLIOGRAPHIE .....	226

## LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Le modèle bioécologique adapté à la qualité éducative.....	32
Figure 2.2 Représentation visuelle du modèle Processus proximaux-Personne-Contexte et Temps (PPCT) selon la théorie écosystémique de Bronfenbrenner .....	34
Figure 4.1 Synthèse des dynamiques de la QOP chez Fabienne.....	76
Figure 4.2 Figure exploratoire de la QOP dans le modèle du PPCT, et des dynamiques entre variables et composantes, chez Fabienne.....	84
Figure 4.3 Synthèse des dynamiques de la QOP chez Abby.....	91
Figure 4.4 Figure exploratoire de la QOP dans le modèle du PPCT, et des dynamiques entre variables et composantes, chez Abby .....	99
Figure 4.5 Synthèse des dynamiques de la QOP chez Diane .....	106
Figure 4.6 Figure exploratoire de la QOP dans le modèle du PPCT, et des dynamiques entre variables et composantes, chez Diane.....	116
Figure 4.7 Synthèse des dynamiques de la QOP chez Bella .....	123
Figure 4.8 Figure exploratoire de la QOP dans le modèle du PPCT, et des dynamiques entre variables et composantes, chez Bella.....	130
Figure 4.9 Synthèse des dynamiques de la QOP chez Caro.....	137
Figure 4.10 Figure exploratoire de la QOP dans le modèle du PPCT, et des dynamiques entre variables et composantes, chez Caro .....	146
Figure 4.11 Synthèse des dynamiques de la QOP chez Éloïse.....	154
Figure 4.12 Figure exploratoire de la QOP dans le modèle du PPCT, et des dynamiques entre variables et composantes, chez Éloïse .....	163

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 La variable de la Personne dans le modèle du PPCT .....	36
Tableau 2.2 La variable du Contexte dans le modèle PPCT .....	37
Tableau 2.3 La variable du Temps, dans le modèle PPCT .....	38
Tableau 3.1 Résumé des caractéristiques des milieux.....	57
Tableau 3.2 Résumé des caractéristiques des six cas sélectionnés.....	58
Tableau 3.3 Justification des choix méthodologiques.....	62

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
CLASS	<i>Classroom Assessment Scoring System</i>
CPE	Centre de la petite enfance
DEC	Diplôme d'études collégiales
ESR	<i>The Environment Rating Scales</i>
IRIS	Institut de recherche et d'informations socioéconomiques
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MF	ministère de la Famille
NAYEC	<i>National Association for the Education of Young Children</i>
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PPCT	Modèle Processus, Personne, Contexte, Temps
QOP	Qualité des orientations pédagogiques
QPO	<i>Quality of Pedagogical Orientations</i>
RSGE	Responsable d'un service de garde éducatif en milieu familial
SGEE	Service de garde éducatif à l'enfance
TEE	Technique en éducation à la petite enfance
TES	Technicien.ne en éducation spécialisée

## RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à la qualité des orientations pédagogiques des personnes éducatrices en pouponnière, une variable encore peu documentée de la qualité éducative en petite enfance. À cette fin, deux objectifs ont guidé la recherche : 1) documenter la qualité des orientations pédagogiques perçue en analysant les repères internes (attitudes, croyances éducatives, valeurs, identité professionnelle) de six personnes éducatrices expérimentées; 2) analyser de quelle manière les composantes du modèle PPCT (Processus proximaux-Personne-Contexte-Temps) influencent la qualité des orientations pédagogiques perçue dans leur pratique quotidienne. Inscrite dans une posture constructiviste interprétative et adoptant une approche qualitative, cette étude de cas multiples a été réalisée auprès de six personnes éducatrices en pouponnière du Québec. Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées et de vidéos de rappel stimulé. L'analyse transversale permet de dégager quatre grands axes structurant la qualité des orientations pédagogiques: une base éthique implicite, la relation au cœur du métier, une identité professionnelle forte, et la qualité des orientations pédagogiques comme moteur des actions éducatives. Les résultats révèlent que la qualité des orientations pédagogiques n'est ni figée ni individuelle, mais qu'elle se construit dans une dynamique constante entre les caractéristiques individuelles des personnes éducatrices, leur environnement de travail, et les temporalités de leur parcours. Ces éléments influencent, de façon singulière et synergique, les repères internes des personnes éducatrices et les gestes éducatifs qu'elles posent au quotidien. Ainsi, la qualité des orientations pédagogiques apparaît comme une variable éducative située, évolutive et indissociable des réalités contextuelles et temporelles. Enfin, cette étude comble un angle mort de la littérature en petite enfance en explorant de manière fine la qualité des orientations pédagogiques en contexte de pouponnière. Elle offre des repères concrets pour nourrir la formation, l'accompagnement et la reconnaissance des personnes éducatrices, et contribue à enrichir les réflexions sur les pratiques, les politiques publiques et les systèmes d'évaluation en petite enfance.

Mots clés : petite enfance, pouponnière, qualité éducative, qualité des orientations pédagogiques, modèle PPCT, identité professionnelle, croyances, valeurs, attitudes, personnes éducatrices.

## ABSTRACT

This research project focuses on the quality of pedagogical orientations of nursery educators, an educational quality variable that remains underexplored in early childhood education research. To this end, two objectives guided the research: (1) to document perceived quality of pedagogical orientations by analyzing the internal reference points (attitudes, educational beliefs, values, professional identity) of six experienced nursery educators; (2) to analyze how the components of the PPCT (Process-Person-Context-Time) model influence quality of perceived pedagogical orientations in their daily practice. Framed within a constructivist interpretative stance and a qualitative approach, this multiple case study was conducted with six nursery educators in Quebec. Data were collected using semi-structured interviews and filmed observations using stimulated recall observations. Cross-case analysis revealed four major axes structuring quality of pedagogical orientations: an implicit ethical foundation, the relationship at the heart of the profession, a strong professional identity, and quality of pedagogical orientations as a driving force of educational actions. Findings show that quality of pedagogical orientations is neither fixed nor purely individual, but is shaped through a dynamic interplay between the personal characteristics of educators, their work context, and the temporalities of their professional trajectories. These elements influence, in a singular and synergistic way, the internal reference points of educators and the educational actions they take on a daily basis. Thus, the quality of pedagogical orientations emerges as a situated, evolving educational variable, inseparable from contextual and temporal realities. Finally, this study fills a gap in early childhood literature by offering an in-depth exploration of quality of pedagogical orientations in infant care settings. It provides concrete reference points for improving training, support, and recognition of educators, and contributes to broader reflections on practices, public policies, and evaluation systems in early childhood education.

**Keywords:** early childhood, nursery, educational quality, quality of pedagogical orientations, PPCT model, professional identity, beliefs, values, attitudes, early childhood educators.

## INTRODUCTION

Au Québec, la fréquentation des services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) est en constante progression, alors qu'une proportion de plus en plus importante d'enfants les fréquente dès leur première année de vie. En 2024, plus de 279 000 enfants fréquentaient un SGEE, dont environ 20 % avaient moins de 18 mois (ministère de la Famille, 2025). Cette réalité soulève d'importants enjeux en matière de qualité éducative, surtout en pouponnière, où les enfants sont particulièrement vulnérables et dépendants de la qualité des interactions qu'ils vivent (Bigras et al., 2020; Baustad et Bjørnstad, 2020). La qualité éducative est aujourd'hui reconnue comme un facteur déterminant du développement global de l'enfant, et plusieurs recherches soulignent le rôle central des personnes éducatrices dans sa mise en œuvre (OCDE, 2021; Charron et al., 2021). Si la qualité structurelle et la qualité des processus ont été largement documentées afin de comprendre la qualité éducative, la qualité des orientations pédagogiques, c'est-à-dire les attitudes, les croyances éducatives, les valeurs et l'identité professionnelle des personnes éducatrices, demeure peu étudiée. Or, cette variable pourrait jouer un rôle important dans la manière dont les personnes éducatrices mettent en place un environnement favorable au développement du poupon.

Pourtant, dans un contexte québécois marqué par des inégalités de qualité éducative (Vérificateur général du Québec, 2024) et des transformations structurelles importantes (compressions budgétaires, pandémie, pénurie de personnel), peu d'études ont analysé de façon approfondie la variable de la qualité des orientations pédagogiques, encore moins en contexte de pouponnière. Ce mémoire cherche à combler ce vide en documentant cette variable chez des personnes éducatrices en pouponnière, tout en explorant les facteurs individuels, contextuels, et temporels selon le modèle PPCT (Processus proximaux-Personne-Contexte-Temps), susceptibles de l'influencer.

Pour ce faire, une approche qualitative, ancrée dans une posture constructiviste interprétative, a permis de mieux comprendre comment les personnes éducatrices définissent, incarnent et actualisent leurs orientations pédagogiques au quotidien. En s'appuyant sur les expériences vécues des personnes éducatrices, cette recherche propose un éclairage nouveau sur une dimension encore trop peu reconnue de la qualité éducative.

Le premier chapitre présente la problématique de recherche en démontrant d'abord la fréquentation accrue des SGEE au Québec, ainsi que l'importance de la qualité éducative comme facteur de protection du développement des enfants. Il aborde ensuite le rôle essentiel de la qualité des interactions entre les personnes éducatrices et les enfants, en insistant sur la nécessité de cette qualité chez les poupons, en raison du développement rapide de leur cerveau et du rôle fondamental du lien d'attachement à cet âge. Le chapitre

se poursuit en exposant les inégalités constatées dans la qualité éducative au Québec, particulièrement en pouponnière, laissant présager que la qualité expérimentée par les poupons varie d'un milieu à l'autre. Si la qualité éducative est généralement abordée à travers deux grandes dimensions, soit la qualité structurelle, et la qualité des processus, ce chapitre met en lumière une variable encore peu explorée : la qualité des orientations pédagogiques. Regroupant les attitudes, les croyances éducatives, les valeurs et l'identité professionnelle des personnes éducatrices, la qualité des orientations pédagogiques pourrait avoir un rôle médiateur entre les contextes éducatifs et les pratiques mises en place au quotidien, influençant directement la qualité des interactions vécues par les enfants. Le chapitre se conclut en exposant les particularités du contexte québécois et en annonçant la question de recherche et la pertinence scientifique et sociale du projet.

Le second chapitre expose le cadre théorique en détaillant les principales variables de la qualité éducative, soit la qualité structurelle, la qualité des processus et, celle qui est particulièrement d'intérêt, la qualité des orientations pédagogiques. À l'aide de la littérature, ce chapitre détaille les composantes de la qualité des orientations pédagogiques (attitudes, croyances éducatives, valeurs et identité professionnelle), avant d'expliquer la perspective constructiviste interprétative de la qualité sous-jacente à cette recherche. Ensuite, le modèle bioécologique adapté à la qualité éducative est présenté en détail avant de définir le modèle Processus proximaux, Personne, Contexte et Temps (PPCT), utilisé comme base théorique pour comprendre comment la qualité des orientations pédagogiques se construit, s'actualise et peut être influencée par différents facteurs individuels, contextuels et temporels. Enfin, le second chapitre se termine sur des exemples tirés de la littérature scientifique afin de croiser le modèle du PPCT avec les contextes de la petite enfance, et sur les objectifs spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de recherche. Pour répondre à la question de recherche, une démarche qualitative interprétative, s'ancrant dans une posture au croisement des paradigmes constructiviste et interprétatif, a été privilégiée. Une étude de cas multiples a ainsi été menée auprès de six personnes éducatrices en pouponnière issues de quatre SGEE québécois. Le chapitre décrit d'abord le positionnement de la chercheuse et justifie le choix de cette approche. Il détaille ensuite la sélection des participantes et des milieux. La collecte de données s'est appuyée sur des entretiens semi-dirigés et des vidéos de rappel stimulé, permettant de documenter à la fois les perceptions et les actions éducatives en contexte. L'analyse thématique a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Un soin particulier a été accordé à la rigueur scientifique et au respect des considérations éthiques tout au long du processus.

Le quatrième chapitre expose les résultats de la recherche. Ainsi, nous analysons chacun des six cas indépendamment, en débutant par une présentation succincte des éducatrices, suivie des résultats au regard

de la qualité des orientations pédagogiques et du PPCT de chacune des participantes, tels que perçus et abordés lors de l'analyse des verbatims.

Le cinquième chapitre discute des résultats en relation avec les deux objectifs spécifiques de la recherche. Plus exactement, les composantes de la qualité des orientations pédagogiques sont examinées en lien avec la littérature existante, à l'aide d'une lecture transversale des six cas afin d'en dégager les similitudes, les singularités, et d'en faire une lecture intégrée. Ensuite, un examen des composantes du modèle PPCT (Processus proximaux - Personne - Contexte - Temps) et de leur influence sur la qualité des orientations pédagogiques chez les personnes éducatrices en pouponnière est réalisé, à l'aide d'une lecture intégrative des résultats, en identifiant les synergies entre les composantes Personne et Contexte ainsi que la qualité des orientations pédagogiques, puis en explorant les articulations dynamiques avec la variable Temps. Enfin, les limites et les forces de la recherche sont discutées.

Finalement, la conclusion expose les principaux résultats du mémoire et propose des pistes concrètes pour la formation, l'accompagnement et l'évaluation de la qualité, tout en invitant à poursuivre les recherches futures sur la qualité des orientations pédagogiques.

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, il est question de l'importance de la qualité éducative auprès des poupons et, principalement, de l'importance du personnel éducatif dans la mise en place de cette qualité, d'autant plus que des recherches démontrent une inégalité des niveaux de la qualité éducative offerte aux poupons québécois. Aussi, nous exposons la réalité des contextes québécois en services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE), et nous abordons la qualité des orientations pédagogiques, variable de la qualité éducative qui est susceptible d'influencer la qualité des interactions entre les personnes éducatrices et les enfants. Nous terminons ce chapitre avec la question de recherche, et en explicitant la pertinence scientifique et la pertinence sociale de ce projet.

### 1.1 Une fréquentation importante des SGEE

C'est en 1997, sous le gouvernement du Parti Québécois, que furent créés les Centres de la petite enfance (CPE), poursuivant deux objectifs principaux : offrir une chance de départ égale à tous les enfants du Québec, peu importe leur condition socioéconomique, et permettre aux parents, surtout les mères, d'accéder au marché du travail en facilitant la conciliation travail-famille (Rousseau et al., 2016). En 2023, les femmes détenaient plus de la moitié des emplois au Québec (59 %), contre 40 % presque quatre décennies plus tôt (Cloutier-Villeneuve et Rabemananjara, 2016; Institut de la statistique du Québec, 2025). De plus, en septembre 2023, 9,6 millions de femmes occupaient un emploi, ce qui représenterait une augmentation de 2,7% par rapport à l'année précédente (Statistique Canada, 2023).

Au Québec, divers modèles de garde ont émergé sous l'appellation des SGEE et, en date du 31 mars 2024, 279 465 enfants étaient inscrits dans un SGEE (ministère de la Famille, 2025). De plus, plusieurs enfants font leur entrée en SGEE vers un an, en lien avec le congé parental de 50 semaines instauré en 2006 : plus exactement, en 2022, c'est près de la moitié des enfants de maternelle 5 ans qui avaient commencé à fréquenter un SGEE avant l'âge d'un an (Observatoire des tout petits, 2024). En 2024, environ 20,8 % des enfants entre 0 et 18 mois fréquentaient un SGEE (ministère de la Famille, 2025).

En 2021-2022, environ 93 % des enfants avaient fréquenté un SGEE avant la maternelle (Auger et Groleau, 2023) et en 2023, 96% des enfants fréquentaient un milieu de garde, cinq jours par semaine (ministère de la Famille, 2025). Enfin, et selon des données récentes, près du tiers des enfants (28 %) y passaient plus de neuf heures par jour (Groleau et Aranibar Zebalos, 2022).

Ces données démontrent que les SGEE sont aujourd'hui largement utilisés par les parents québécois, ce qui soulève des questions quant aux incidences de cette fréquentation sur le développement de l'enfant.

## 1.2 L'importance de la qualité éducative comme facteur de protection du développement des enfants

Des études récentes tendent à démontrer que ce ne serait pas tant la fréquentation d'un SGEE qui aurait une incidence sur le développement de l'enfant, mais bien la qualité du SGEE fréquenté (Bigras et al., 2020; Van Huizen et Plantenga, 2018; Xie et al., 2021). Plusieurs chercheurs ont répertorié que, dans l'ensemble, les SGEE de qualité étaient associés à un développement positif des jeunes enfants dans les sphères cognitives et sociales, telles que la communication, la résolution de problèmes, ainsi que la régulation des émotions (Baustad et Bjørnstad, 2020; Cadima et al., 2020; Couturier et Hurteau, 2016; Hatfield et al., 2016). Ceci serait d'autant plus vrai chez les enfants provenant de milieux socioéconomiques défavorisés (Drouin et al., 2021).

Ainsi, pour influencer positivement le développement des enfants, la qualité des SGEE paraît déterminante (Bourcier, 2016; Geffrey, 2022; Rousseau et al., 2016). Les travaux de (Heckman, 2006), montrent que les habiletés acquises en bas âge, telles les compétences cognitives, langagières et socioémotionnelles soutiennent les apprentissages ultérieurs et renforcent la motivation à apprendre. Des environnements éducatifs riches et soutenant peuvent ainsi agir comme facteurs de protection en consolidant les fondations développementales dès la petite enfance. En 2020, l'OCDE a publié un rapport soutenant que l'investissement en petite enfance constituait l'une des politiques les plus efficaces pour réduire les inégalités socioéconomiques (OCDE, 2021). Le Québec s'inscrit dans cette lignée alors que le ministère de la Famille (MF), dans son « Plan d'action » pour compléter le réseau en petite enfance, soutient que les SGEE de qualité sont le premier maillon de la réussite éducative, reconnaissant ainsi la petite enfance comme une période cruciale pour le développement de l'enfant (MF, 2021).

### 1.2.1 La qualité éducative : ce qu'elle signifie

Un SGEE de qualité peut être défini comme un milieu qui accepte les différences de chaque enfant, qui respecte ses capacités selon son développement et qui offre des interventions de type démocratiques, adaptées à l'enfant (Bigras et Japel, 2007). Il assure la sécurité et le bien-être physique et affectif de l'enfant, dans un environnement chaleureux, stimulant et encadré par un personnel formé, accueillant et bienveillant (MF, 2021).

Selon Rousseau et al. (2016), la qualité en SGEE se définit par le degré avec lequel l'expérience vécue par l'enfant favorise leur santé, leur sécurité, leur développement, leur bien-être et l'égalité des chances. Enfin,

plus récemment, le ministère (MF, 2019) ajoute qu'un SGEE de qualité répond de manière appropriée aux besoins des enfants, soutient leur développement global et leur réussite éducative, en s'appuyant sur cinq principes de base (l'enfant est l'acteur principal de son développement; chaque enfant est unique; l'enfant apprend par le jeu; le développement de l'enfant est un processus global et intégré; le partenariat entre le SGEE et les parents est essentiel) et les quatre dimensions du programme *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019).

### 1.2.2 La qualité éducative : comment la conceptualiser?

Quand on s'intéresse à comprendre, voire à mesurer, la qualité éducative, elle est souvent abordée en fonction de deux grandes variables : la qualité structurelle et la qualité des processus (Baustad et Bjørnstad, 2020; Bigras et al., 2020; Drouin et al., 2021). La qualité structurelle se détermine par les législations, les politiques et le financement, et touche à tout ce qui a trait aux ratios, à la formation des personnes éducatrices, au nombre maximal d'enfants dans un groupe, aux subventions, à la taille des locaux, au programme éducatif, etc. (Bigras et al., 2020; Duval et al., 2021; Gialamas, 2014). Pour sa part, la qualité des processus renvoie aux interactions vécues entre l'enfant et la personne éducatrice, ainsi que ses expériences quotidiennes dans son groupe qui s'établissent avec les autres enfants, le matériel disponible et les activités proposées (Bigras et al., 2020). Plus précisément, la qualité des processus implique les aspects sociaux, affectifs, physiques et pédagogiques liés à l'enfant, et qui sont généralement mis en place par les personnes éducatrices (Anders, 2015; Bigras et al., 2008; Duval et al., 2021).

En somme, la qualité éducative est un concept qui englobe plusieurs éléments et qui réfère le plus souvent aux aspects de l'environnement et de l'expérience que vivent les enfants et qui soutiennent leur développement et leur bien-être.

Cependant, la littérature scientifique sur le sujet s'entend pour dire que ce seraient les compétences interpersonnelles et interactives des personnes éducatrices qui représenteraient l'aspect le plus important de l'expérience vécue par les enfants, c'est-à-dire la façon dont l'adulte met en place un environnement chaleureux et propice aux apprentissages (Baustad et Bjørnstad, 2020; Duval et al., 2021; Pessanha et al., 2017; Thomason et La Paro, 2009).

### 1.2.3 Le rôle essentiel de la qualité des interactions

Des recherches soulignent l'importance accrue de la qualité des interactions entre la personne éducatrice et l'enfant dans le développement global de celui-ci (Baustad et Bjørnstad, 2020, Thomason et La Paro, 2009). En effet, la relation d'attachement sécurisantes entre l'adulte et l'enfant est reconnue comme un fondement

du bien-être et du développement de celui-ci, constituant une base sur laquelle s'appuieraient ses apprentissages (Ainsworth et al., 1974; Campos et al., 2004 ; Erickson et al., 1985 ; Helmerhorst et al., 2014, cités dans Baustad et Bjørnstad, 2020). De plus des recherches menées au préscolaire suggèrent un lien positif entre la qualité de la relation adulte-enfant et le développement du langage (Burchinal et al., 2002 et Katz et Snow, 2000, cités par Thomason et La Paro, 2009). Ainsi, ce ne serait pas uniquement la présence d'un adulte qui importerait, mais bien la qualité de la relation établie avec lui. Duval et ses collaboratrices (2021) corroborent en affirmant que ce serait la relation positive entre les personnes éducatrices et l'enfant qui lui permettrait de s'engager dans ses apprentissages. Les autrices mentionnent que lorsque les personnes éducatrices parviennent à soutenir émotionnellement les enfants, en les rassurant, en répondant à leurs besoins, en somme, en devenant une figure d'attachement sécuritaire, elles contribuent à favoriser leur développement (Duval et al., 2021).

Puisqu'en SGEE, l'enfant passe la majorité de son temps à socialiser, l'adulte contribue à promouvoir un environnement positif, à créer des moments propices afin de le soutenir dans ses apprentissages sociaux (Ferreira et al., 2016). D'un autre côté, Hatfield et ses collaborateurs (2016) mentionnent que les interactions entre l'adulte et les enfants seraient associées à un meilleur niveau de préparation à la scolarisation, si ces interactions se situent dans des niveaux élevés de qualité. Chez les plus jeunes, soit les trottineurs ou les poupons, les interactions avec les adultes et l'environnement qu'ils fréquentent auraient une incidence sur leur développement ( Baustad et Bjørnstad, 2020; Doyle et al., 2009; Pessanha et al., 2017; Powell, 2010; van Huizen et Plantenga, 2018).

C'est en se montrant sensibles, disponibles, réactives et respectueuses de l'autonomie du jeune enfant que les personnes éducatrices contribueront au développement de la régulation émotionnelle chez celui-ci, ainsi qu'au développement de son langage et au développement de dispositions prosociales (Baustad et Bjørnstad (2020). Pessanha et ses collaborateurs (2017) indiquent qu'une qualité élevée dans les interactions entre les poupons et la personne éducatrice jouerait un rôle important dans le développement de leurs compétences précoces en matière d'attention et de comportement, qui à leur tour ont été associées à de meilleures compétences académiques, cognitives et dans les fonctions exécutives (Pessanha et al., 2017).

Ainsi, la fréquentation d'un SGEE, dont la qualité des interactions entre la personne éducatrice et les enfants est de niveau élevé, apparaît susceptible de soutenir leur développement. Or, dans les dernières années, le milieu des SGEE a été affecté par de nombreux événements, telles des compressions budgétaires et la pandémie de la COVID-19 pouvant avoir des impacts sur la qualité des interactions (Bigras et al., 2021;

Bigras et Lemay, 2025; Lauzier, 2020; ministère de la Famille, 2022, 2024). Il convient donc de s'intéresser aux particularités du contexte québécois des SGEE qui sont susceptibles d'exercer une influence sur la qualité des orientations pédagogiques et, ultimement, la qualité éducative qui en découle.

### 1.3 Transformations récentes du réseau des SGEE et tensions sur la qualité des interactions

Si la qualité élevée des interactions entre les personnes éducatrices et le poupon est centrale, la littérature scientifique montre qu'il y aurait plusieurs facteurs susceptibles de l'influencer (Eckhardt et Egert, 2020; Slot, 2018). En effet, dans les dernières années, le milieu de la petite enfance a subi plusieurs transformations, telles des mesures d'austérité et des compressions budgétaires, de nouvelles réglementations, et la pandémie de COVID-19. Ces changements ont mené à des transformations dans les conditions de travail des personnes éducatrices, en demandant des adaptations de la part du milieu des SGEE et des personnes éducatrices, augmentant leur charge de travail, ainsi que leur charge mentale (Bigras et al., 2021; Bigras et Lemay, 2025; Lauzier, 2020). Or, selon le Conseil de l'Union européenne (Council of the European Union, 2019, cité dans European Commission, 2021), les conditions de travail représentent un élément essentiel de la qualité éducative. Conséquemment, quand les conditions de travail sont affectées, la qualité l'est également.

Dans son mémoire sur la transformation des métiers en petite enfance, Lauzier (2020) met en lumière les effets des compressions budgétaires instaurées sous le gouvernement libéral dès 2014. Selon les personnes éducatrices interrogées, ces mesures d'austérité auraient alourdi leur charge de travail, les obligeant à accomplir davantage de tâches avec moins de ressources. En effet, les coupures de près de 200 M\$ dans le financement des CPE en 2015 ont entraîné des réductions dans l'entretien des bâtiments, la qualité de la nourriture offerte aux enfants, l'achat de matériel et l'abolition de postes de soutien, notamment les conseillers pédagogiques et le personnel surnuméraire (Couturier et Hurteau, 2016). En conséquence, plusieurs responsabilités connexes (désinfection, lavage, remplacement des pauses) ont été transférées aux personnes éducatrices, sans que du temps supplémentaire leur soit accordé ([www.ababord.org](http://www.ababord.org)). Cette intensification du travail aurait eu des effets directs sur leur bien-être mental et émotionnel, poussant certaines à remettre en question leur avenir professionnel (Lauzier, 2020).

Plus récemment, la crise sanitaire de la COVID-19 a aussi contribué à exacerber cette pression vécue par la personne éducatrice (Lauzier, 2020). Selon une étude de Bigras et al. (2021), près de la moitié des personnes éducatrices participantes rapportaient une hausse du stress et de la charge de travail pendant la pandémie. En plus d'accueillir rapidement des enfants issus d'autres milieux pour soutenir les travailleurs essentiels, le personnel devait s'assurer de faire respecter la distanciation sociale, appliquer les consignes sanitaires auprès des familles, porter le masque en continu et désinfecter régulièrement les locaux et le matériel (Bigras

et al., 2021). Cette intensification s'est accompagnée d'un sentiment de manque de reconnaissance, plusieurs personnes éducatrices exprimant s'être senties abandonnées, peu soutenues et non valorisées dans leur rôle, voire parfois instrumentalisées pour soutenir le retour au travail des parents (Bigras et al., 2025; European Commission, 2021, p. 45; Pattnaik et Jalongo, 2022). Ces pressions, combinées à la peur de contracter le virus, ont contribué à l'augmentation de l'épuisement professionnel et à la désertion du métier (Bigras et al., 2021).

Cependant, la pandémie n'est pas la seule responsable. Si la situation s'est aggravée avec celle-ci, le haut taux de désertion du métier de personne éducatrice ne date pas de la COVID-19 (Bigras et al., 2025). Entre le 1<sup>er</sup> avril 2019 et le 31 mars 2020, près de 2000 personnes éducatrices avaient déjà quitté le milieu des SGEE (ministère de la Famille, 2022). En 2024, ce sont près de 4000 personnes éducatrices qui ont quitté le réseau des SGEE (ministère de la Famille, 2024). En plus de la chute des inscriptions dans les programmes de formations en petite enfance déjà répertoriés depuis plusieurs années (Bigras et al., 2025), la désertion de la profession pourrait entraîner un roulement de personnel inquiétant. En effet, des taux de rotation élevés peuvent compromettre la qualité éducative en petite enfance, ce qui est susceptible d'affecter indirectement la stabilité et la continuité des interactions vécues par les poupons (Royer et al., 2017), mettant possiblement en péril le lien d'attachement entre la personne éducatrice et le poupon. Or, c'est justement par la stabilité des personnes éducatrices que peuvent se développer des liens d'attachement solides, particulièrement cruciaux pour les enfants de moins de trois ans (Bourcier, 2015b).

Bien que ces conditions soient souvent discutées sous l'angle de la qualité éducative globale, elles sont susceptibles d'avoir une incidence directe sur la qualité et la stabilité des interactions vécues par les enfants. Cet enjeu apparaît d'autant plus préoccupant en pouponnière, où le développement repose fortement sur la relation sensible et attentive des adultes (Bourcier, 2015b ; Bowlby, 2007 ; Champenois et Tereno, 2016; Pessanha et al., 2017).

#### 1.4 L'importance de la qualité des interactions chez le poupon

Le poupon est défini comme un enfant âgé entre 0 et 18 mois. Par sa nature, il est dépendant de l'adulte (Bigras et al., 2019; Risi et Sissoko, 2015) et nécessite de la prévisibilité dans son environnement, une stabilité de ceux qui en prennent soin, ainsi qu'un lien d'attachement sécurisé afin d'être en mesure d'explorer son environnement (Bigras et al., 2020; Chiasson-Roussel, 2019; Proulx et al., 2021). Il apparaît dès lors nécessaire de chercher à comprendre l'importance accrue des effets de la qualité des interactions sur le poupon, d'autant plus que la recherche souligne justement un intérêt scientifique moins prononcé pour ce groupe d'âge (Banghart et al. 2020; Cadima et al., 2020; Davis et Dunn, 2019).

À cet égard, la qualité des interactions semble revêtir une importance particulière en pouponnière, particulièrement au regard de deux éléments centraux : le développement du cerveau et la mise en place du lien d'attachement, qui sont discutés dans les lignes qui suivent.

#### 1.4.1 Le développement du cerveau

Bien que la plasticité cérébrale demeure présente tout au long de la vie, plusieurs recherches en neurosciences développementales soulignent que le cerveau connaîtrait des changements particulièrement importants durant la petite enfance, en raison d'une plus grande plasticité cérébrale, soit d'une plus grande capacité du cerveau à modifier ses connexions neuronales en relation à son environnement (Fandakova & Hartley, 2020; Jonhston, 2009).

Dans cette période de transformations rapides, les expériences quotidiennes vécues par le poupon, et plus particulièrement la qualité des interactions auxquelles il prend part, sont donc susceptibles d'exercer une influence accrue sur l'organisation progressive de ses réseaux de neurones (Doyle et al., 2009; Powell, 2010; van Huizen et Plantenga, 2018). Ces éléments laissent donc entendre que les interactions quotidiennes avec les personnes éducatrices constitueraient une composante majeure de l'environnement du jeune enfant, et que leur qualité pourrait contribuer, de manière significative, aux modifications qui s'opèrent dans son cerveau, notamment en soutenant la consolidation de certains réseaux de neurones associés à son développement moteur ou encore langagier (Kolb et Gibb, 2011; Kolb et al., 2017; ).

Ces constats suggèrent qu'intervenir tôt pourrait contribuer à atténuer les effets de certains facteurs de risque, et même à produire des effets positifs sur le développement du jeune enfant (Barnett, 2011), d'autant plus que de nombreux enfants commencent à fréquenter des SGEE avant l'âge d'un an (ministère de la Famille, 2025). Dans ce contexte, l'environnement éducatif mis en place en pouponnière peut être envisagé comme un cadre d'expériences répétées et structurantes. En effet, chez le poupon, le développement cérébral se produirait de manière rapide et intense et serait particulièrement sensible aux variables de l'environnement (Kolb et al., 2017), d'où l'importance qu'il puisse fréquenter un environnement éducatif de qualité. Plus précisément, la qualité des interactions avec l'adulte, par leur fréquence, leur stabilité et leur caractère ajusté, peut contribuer à façonner l'expérience quotidienne du poupon et ainsi, à participer aux conditions dans lesquelles s'opèrent les modifications neuronales propres à cette période de forte plasticité. Or, en SGEE, c'est la personne éducatrice qui occupe une place centrale dans cette écologie relationnelle, en assurant la majorité des interactions de proximité et en soutenant la continuité des expériences vécues par l'enfant au quotidien (Davis et Dunn, 2018). Certains auteurs mettent d'ailleurs de l'avant le rôle unique et complexe des personnes éducatrices en pouponnière, notamment en raison de la nécessité d'interpréter les signaux,

souvent non verbaux, des poupons et d'y répondre avec sensibilité, proximité, engagement et réciprocité (Callet, 2015; Chiasson-Roussel, 2018).

#### 1.4.2 La mise en place du lien d'attachement

La théorie de l'attachement développée par Bowlby et Ainsworth dans les années 60 et 70 postule que le lien d'attachement que crée l'enfant avec l'adulte sert de base pour lui permettre d'explorer le monde qui l'entoure. L'attachement soutiendrait notamment le développement de l'autonomie, puisque c'est uniquement quand l'enfant se sent en sécurité, que le besoin de proximité et d'attachement se trouve satisfait, que le poupon peut s'éloigner et découvrir le monde (Dugravier et Barbey-Mintz, 2015). Lorsqu'un adulte, autre que le donneur de soin principal (habituellement le parent), établit une relation chaleureuse et répond de manière sensible aux besoins du poupon, un lien d'attachement peut se former, faisant de cet adulte une figure d'attachement secondaire ou de substitution (Bowlby, 2007; Champenois et Tereno, 2016).

En SGEE, les personnes éducatrices jouent ce rôle essentiel, puisque le poupon dépend largement d'elles pour entrer en relation avec son environnement (Cadima et al., 2020; Pinto et al., 2019). Ce lien d'attachement secondaire, lorsqu'il est sécurisant, permettrait au poupon de se sentir en confiance, favorisant à la fois son développement global et l'établissement d'autres relations par l'exploration de son environnement (Chiasson-Roussel, 2021; Page et Elfer, 2013). Ainsi, en SGEE, le lien d'attachement qui se crée entre le poupon et les personnes éducatrices qui en prennent soin quotidiennement serait fondamental pour le développement harmonieux de celui-ci (Chiasson-Roussel, 2019, 2021).

Des recherches montrent que les enfants ayant développé un attachement sécurisé en bas âge deviennent généralement plus résilients, autonomes, empathiques et socialement compétents (Baustad et Bjørnstad, 2020; Bourcier, 2016a). Bowlby (2007) souligne qu'avoir plus d'une figure d'attachement serait un atout pour promouvoir la santé mentale. Ainsi, si un poupon est temporairement séparé de sa figure d'attachement principale, mais qu'il bénéficie d'un lien d'attachement secondaire fort, avec un adulte constant, sensible et hautement répondant, il ne sera pas affecté négativement et pourrait même en tirer des bénéfices cognitifs et sociaux (Bowlby, 2007). Enfin, il appert que le lien entre la personne éducatrice et l'enfant en SGEE pourrait soutenir la réussite éducative des enfants plus vulnérables socioéconomiquement et atténuer l'influence d'expériences négatives antérieures (Sabot et Pianta, 2012).

Bref, ces recherches permettent de mettre en lumière que la qualité éducative qu'expérimente le poupon en SGEE est étroitement liée à l'adulte qui en est responsable, ce qui vient renforcer l'importance du rôle de ce dernier. Dans une posture écosystémique, qui considère le développement comme le produit

d'interactions dynamiques entre l'enfant et son environnement immédiat et plus éloigné (Bronfenbrenner, 1979), des chercheurs vont même jusqu'à identifier les personnes éducatrices comme étant l'élément de la qualité du SGEE le plus près de l'enfant et à leur donner le rôle de « porteur de qualité » en raison du rôle central qu'elles jouent dans la mise en place d'un environnement de qualité (Bigras et al., 2020; Bigras et Japel, 2007). D'autres indiquent que la relation entre les personnes éducatrices et le poupon serait la pierre angulaire pour soutenir le développement de ce dernier (Chiasson-Roussel, 2018).

Sachant donc le rôle important de la qualité des interactions sur le développement global du poupon, et comprenant mieux le rôle que tiennent les personnes éducatrices dans sa mise en place, notamment au regard du développement du cerveau ainsi que la création du lien d'attachement secondaire, il apparaît nécessaire de parvenir à brosser un portrait clair de la qualité offerte en pouponnière.

### 1.5 Une inégalité dans la qualité éducative en pouponnière

Selon les articles 1, 28 et 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant, chaque enfant a droit à la vie, à la survie et au développement, ainsi qu'à une éducation de qualité favorisant son épanouissement personnel dans sa pleine potentialité (Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies, 2010). Cependant, une enquête menée au Québec, à deux reprises, aurait démontré des inégalités au niveau de la qualité éducative offerte en pouponnière. En effet, les résultats indiquent que près de la moitié des poupons (quatre poupons sur dix) recevaient des services d'une qualité jugée insatisfaisante dans les milieux non subventionnés<sup>1</sup> (Institut de la statistique du Québec, 2004 et 2014).

Plus récemment, le rapport du Vérificateur général du Québec (2024) a publié un rapport concernant la qualité éducative dans les SGEE du Québec offerte aux groupes d'enfants âgés de 3 à 5 ans<sup>2</sup>. Les constats principaux seraient à l'effet qu'entre 2019 et 2022, près de 30% des SGEE auraient échoué à leur évaluation dans le cadre de la mesure d'évaluation de la qualité éducative. De surcroît, entre 2022 et 2023, le taux

---

<sup>1</sup> Lors de l'enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs de 2003 et 2014 (Drouin et al., 2004; Gingras et al. 2014) les catégories de SGEE évalués étaient les CPE et les garderies non subventionnées. Ainsi, des résultats concernant la qualité en pouponnière des milieux subventionnés pour cette période ne sont pas disponibles.

<sup>2</sup> En date du dépôt de ce mémoire, les résultats concernant les évaluations réalisées en pouponnière ne sont pas disponibles.

d'échec serait de presque 60% pour les milieux privés subventionnés et non subventionnés et d'un peu plus de 20% pour les CPE (Vérificateur général du Québec, 2024).

Ainsi, ce ne serait pas tous les enfants qui profiteraient d'un milieu de qualité élevée. La littérature scientifique semble faire le même constat (Bigras et al., 2015), ce qui est préoccupant, sachant que la qualité des expériences que vivent les enfants en SGEE influencerait leur développement (Drouin et al., 2021, Lavoie et Perron, 2017).

La recherche s'est donc penchée sur les influences possibles de ces inégalités en matière de qualité éducative en étudiant principalement les variables structurelles (p. ex., lois, ratios adulte-enfant, financement) ainsi que les variables des processus, telles que les interactions vécues par l'enfant (Bigras et al., 2020; Bigras et Japel, 2007; Caublot et Blicharski, 2014; Chiasson-Roussel, 2018; Drouin et al., 2021; Sabol et Pianta, 2012). Les résultats ont souligné que la qualité éducative favorable au développement de l'enfant se retrouve principalement dans les milieux de garde régis et subventionnés, sans but lucratif, communément appelés centre de la petite enfance (CPE) au Québec (Bigras et al., 2015; Bourcier, 2016; Drouin et al., 2021; Vérificateur général du Québec, 2024). Or, l'offre de places en CPE serait inégale selon les régions (Massé et al., 2017; ministère de la Famille, 2021), Montréal et la Montérégie représentant près de la moitié du nombre de places combinées (ministère de la Famille, 2025). De surcroît, la littérature scientifique démontre que l'offre de places subventionnées en pouponnière est moins grande que celle pour les enfants de 3 à 5 ans (Banghart, 2020).

De plus, le nombre de places en garderies privées non subventionnées aurait augmenté de manière significative entre 2009 et 2017 (Couturier et Hurteau, 2016; Massé et al., 2017). À ce jour, bien que nous comptons toujours une augmentation significative du nombre de places en garderies privées, soit une augmentation de près de 10% en 3 ans (MF, 2025), celle-ci semble principalement liée à la conversion de places non subventionnées en places subventionnées. En effet, depuis la mise en place du Grand chantier pour les familles en 2021 (MF, 2021), 8 618 places ont été converties (Boucher, 2024). Néanmoins, ces places restent tout de même privées, et la proportion de garderies privées subventionnées ayant échoué à l'évaluation de la qualité éducative est de 57%, contre 21% en CPE (Boucher, 2024).

De tels résultats laissent donc présager que la qualité expérimentée par les enfants du Québec est inégale, et le serait encore davantage pour les poupons (Institut de la statistique du Québec, 2004 et 2014). Pourtant, pour s'assurer d'avoir une base commune à l'offre d'une qualité éducative de niveau élevé, en plus d'offrir une formation collégiale pour le futur personnel éducateur, les SGEE du Québec se sont dotés d'un

programme éducatif, *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019), qui est disponible gratuitement dans l'ensemble du réseau. Ce programme éducatif vise à offrir un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie pour que les enfants puissent adopter des comportements positifs pour leur santé et leur bien-être. De plus, le fait que les personnes éducatrices connaissent ce programme et en reconnaissent l'utilité serait lié à un niveau de qualité globale plus élevé (Observatoire des tout-petits, 2024). Bien que la quasi-totalité des SGEE aurait appliqué ce programme en 2024 (Observatoire des tout-petits, 2024), des écarts de qualité sont encore constatés.

Ainsi, il semble important de mieux comprendre quelles sont les causes des inégalités d'accès et de qualité observées en pouponnière. Connaissant les effets positifs d'un niveau de qualité des interactions élevées sur le développement du poupon, et, étant donné l'importance du rôle de l'adulte en pouponnière, des chercheurs (Cadima et al., 2020; Davis et Dunn, 2018; Eckhardt et Egert, 2020; Slot et al., 2015) se sont intéressés à l'élément commun de la qualité éducative, c'est-à-dire les personnes éducatrices en pouponnière et à la façon dont celles-ci mettent en place leurs actions éducatives auprès des poupons. Depuis quelques années, ces recherches ont ainsi fait émerger une nouvelle variable relative à la qualité, soit celle de la qualité des orientations pédagogiques.

#### 1.6 La qualité des orientations pédagogiques : une nouvelle variable de la qualité éducative

La qualité des orientations pédagogiques renvoie à l'approche pédagogique de la personne éducatrice, laquelle est composée de ses attitudes, ses croyances éducatives, ses valeurs, et sa vision de son rôle (identité professionnelle) (Anders, 2015; Bigras et al., 2020; Bigras et Lemay, 2025; Eckhardt et Egert, 2020). Cette variable de la qualité éducative exercerait une influence sur ce qui est mis en place par les personnes éducatrices en jouant un rôle médiateur entre le contexte des SGEE et la qualité éducative offerte aux enfants (Bigras et Lemay, 2025; Paquette et al., 2022). Plus exactement, les attitudes et les croyances éducatives guideraient les actions quotidiennes des personnes éducatrices ainsi que leur vision de l'enfant (Anders et Rossbach, 2015; Bigras et al., 2025; Cheung et al., 2022; Tilbe et Xiaosong, 2024; Wang et al., 2008; Yang et al., 2024). Les valeurs, quant à elles, donneraient un sens et influenceraient les actions éducatives (Bigras et al., 2025; Brougère; 2015). Enfin, une identité professionnelle solide favoriserait un engagement durable, essentiel dans la qualité éducative en SGEE (Bigras et al., 2019; Davis et Dunn, 2019). Toutefois, ces influences ne sauraient être comprises de manière unidirectionnelle. Dans une perspective écosystémique, les interactions entre la personne et son environnement sont conçues comme mutuellement influentes (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Ainsi, il est possible de supposer une bidirectionnalité entre les différentes variables des orientations pédagogiques.

Ainsi, la qualité des interactions entre la personne éducatrice et les poupons, notamment la mise en place d'un climat chaleureux et propice au développement et à un attachement sécure, dépendrait notamment de ses orientations pédagogiques, c'est-à-dire de ses attitudes, de ses valeurs, ainsi que son choix de l'approche pédagogique et ses pratiques (Chiasson-Roussel, 2021).

De nombreux chercheurs ont voulu comprendre ses effets sur le développement de l'enfant (Anders, 2015; Andrew, 2015; Davis et Dunn, 2019). Leurs travaux démontrent que les caractéristiques personnelles de l'adulte, tout comme l'environnement dans lequel il exerce sa profession, influencent ses choix pédagogiques quotidiens. Ainsi, ces caractéristiques affecteraient directement la qualité des processus, et, par ricochet, le développement global de l'enfant (Anders, 2015; Bigras et al., 2020; Duval et al., 2021).

À partir de leur recherche qui analysait la qualité des processus dans les groupes de poupons et trottineurs, Eckhardt et Egert (2020) ont démontré que les caractéristiques structurelles de la qualité éducative ainsi que les caractéristiques propres au personnel éducateur, telles sa personnalité et ses croyances éducationnelles, étaient directement associées à la qualité des processus et donc, à la qualité des apprentissages réalisés par les enfants. Les auteurs ajoutent que, pour bien saisir l'ensemble des facteurs influençant la qualité des processus, il était essentiel de s'intéresser aussi aux facteurs liés aux contextes régionaux (le contexte sociopolitique et réglementaire).

D'autres auteurs (Bigras et Japel, 2007; Bigras et al., 2020; Caublot et Blicharski, 2014; Hage et Reynaud, 2014; Royer et al., 2017), semblent partager cette vision holistique, voire écosystémique, en s'inspirant du modèle bioécologique de Bronfenbrenner pour expliquer l'influence des qualités structurelle et des processus sur le développement de l'enfant. Bronfenbrenner ayant révisé son modèle tout au long de sa carrière, a proposé une version plus « mature », soit le modèle Processus proximaux, Personne, Contexte et Temps (PPCT, originalement en anglais : *Process, Person, Context & Time*), venant placer les contextes non plus comme élément principal du développement, mais comme faisant partie d'une synergie entre celui-ci, la Personne, et le Temps.

Dans cette perspective, une vision holistique de la qualité éducative implique non seulement de prendre en compte les facteurs propres au personnel éducateur, dont ses orientations pédagogiques, mais aussi les facteurs contextuels pouvant les influencer et la temporalité.

Ainsi, il appert que le contexte québécois soit marqué par des transformations structurelles et contextuelles dans le réseau, des inégalités dans la qualité éducative (Vérificateur général du Québec, 2024; Institut de la

statistique du Québec, 2014), une fréquentation accrue des SGEE dès la première année de vie (Ministère de la Famille, 2025; Lavoie et Perron, 2017), et une forte instabilité du personnel éducateur. Dans cette conjoncture, sachant que les orientations pédagogiques influencent la qualité des interactions, il devient essentiel de mieux comprendre les facteurs qui les influencent afin de soutenir le développement des enfants, et plus particulièrement des poupons (Bigras et al., 2020 ; Chiasson-Roussel, 2018 ; Baustad et Bjørnstad, 2020).

## 1.7 La question de recherche

La question de recherche sous-tendant ce projet est donc la suivante : Quelle est la qualité des orientations pédagogiques des personnes éducatrices en pouponnière et quels sont les facteurs contextuels et individuels pouvant l'influencer? À notre connaissance, aucun portrait approfondi de la qualité des orientations pédagogiques en contexte de pouponnière ne semble avoir été réalisé à ce jour. Ce projet cherche ainsi à combler cette lacune en mettant en lumière des informations inédites quant à la qualité des orientations pédagogiques ainsi qu'aux éléments qui l'influencent. En prenant en considération les diverses dimensions de la qualité éducative et également le contexte actuel des milieux de la petite enfance au Québec, les résultats pourraient contribuer à mieux comprendre les dynamiques entourant la mise en place de la qualité éducative en pouponnière, et conséquemment favoriser le développement des poupons en SGEE.

### 1.7.1 La pertinence scientifique

Sur le plan scientifique, cette recherche tente de répondre à un besoin clairement identifié dans la littérature, soit un manque de littérature sur les contextes de la pouponnière. Plusieurs auteurs soulignent que la majorité des recherches existantes se concentrent sur les enfants de trois à cinq ans, laissant un vide scientifique concernant les poupons en SGEE (Ackerman, 2021; Cadima et al., 2020; Benghard et al., 2020; Slot et al., 2018). Dans une recension exhaustive des écrits publiés entre 1985 et 2020, Ackerman (2021) rapporte d'ailleurs que les liens entre qualité éducative et développement du poupon demeurent peu explorés, un constat également ressorti de la recension réalisée dans le cadre de ce mémoire.

Par ailleurs, étant une catégorie de variables relativement nouvelle dans la littérature scientifique (Anders, 2015), la qualité des orientations pédagogiques demeure l'une des moins étudiées à ce jour (Bigras et al., 2025; Paquette et al., 2022). Peu de recherches se sont attardées à définir ou à mesurer ses composantes, ainsi que les éléments susceptibles de l'influencer, chez les personnes éducatrices dans le contexte spécifique de la pouponnière (Ackerman, 2020; Benghard et al., 2020; Bigras et al., 2020; Cadima et al., 2020; Slot et al., 2018).

C'est donc précisément ce vide dans les connaissances que la présente recherche vise à combler, en brossant un portrait compréhensif et plus complet de la qualité des orientations pédagogiques dans le contexte de la pouponnière.

### 1.7.2 La pertinence sociale

Sur le plan social, ce projet s'inscrit dans un contexte québécois où la fréquentation des SGEE débute de plus en plus tôt, notamment chez les poupons. Or, des inégalités préoccupantes de qualité éducative ont été documentées, particulièrement dans les milieux à but lucratif non subventionnés, qui accueillent une proportion importante de ces très jeunes enfants (Institut de la statistique du Québec, 2014; Vérificateur général du Québec, 2024). De surcroît, une pénurie de personnel ainsi qu'une détresse psychologique importante sont constatées chez les personnes éducatrices en place alors qu'elles sont responsables d'accueillir quotidiennement les enfants de 0-18 mois, et dans une position d'influencer leur développement en agissant sur la qualité éducative. Ces constats, fréquemment soulevés par les médias (Institut de recherche et d'informations socioéconomiques - IRIS, 2021; ICI Radio-Canada, 2022), mettent en évidence l'importance de comprendre ce qui soutient ou fragilise la qualité éducative, par le biais de la qualité des orientations pédagogiques. De plus, considérant que les poupons constituent un groupe d'âge particulièrement vulnérable, l'importance de comprendre l'influence de la qualité des orientations pédagogiques sur les adultes qui en sont responsables devient nécessaire. Ainsi, en se penchant sur la réalité, telle que perçue par les personnes éducatrices, il devient possible de mieux comprendre la qualité des orientations pédagogiques, comment accompagner les personnes éducatrices, renforcer la qualité des milieux et, ultimement, favoriser le développement des enfants dès les premières années de vie.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE THÉORIQUE**

Dans ce chapitre, les principaux concepts de cette recherche sont abordés. Une définition des variables de la qualité éducative est d'abord présentée ainsi qu'une brève recension des écrits sur les différentes approches utilisées pour la documenter. Puis, la qualité des orientations pédagogiques est plus spécifiquement abordée et définie. Cette recherche se base sur une approche bioécologique et s'inscrit dans une posture constructiviste interprétative, pour comprendre comment les personnes éducatrices construisent la qualité des orientations et les multiples facteurs influençant cette construction.

#### 2.1 La qualité éducative

La qualité éducative des SGEE est un concept qui n'est pas nouveau dans le monde de l'éducation (Foin et Gauthier, 2020). Il n'est pas facile de définir ce qu'est la qualité éducative, puisque plusieurs variables la constituent et en font un concept polysémique et complexe. On la décrit le plus souvent comme étant multidimensionnelle, composée de relations dynamiques, et liée à l'engagement des enfants et à leurs interactions, ainsi que bénéfique pour leur développement et pour la société (Anders, 2015; Bigras et Lemay, 2025; Caublot et Blicharski, 2014; Løkken et al., 2018; Rousseau et al., 2016b).

##### 2.1.1 Les variables de la qualité éducative

Au cours des dernières années, l'intérêt entourant la qualité éducative en éducation à la petite enfance s'est décuplé tant pour les chercheurs que pour les politiques publiques (Moss et Dahlberg, 2007). Plusieurs études permettent de mieux comprendre les facteurs qui influencent cette qualité et leurs effets sur le développement des enfants (Bigras et al., 2020; Eckhardt et Egert, 2020; Ishimine et Tayler, 2014; Løkken et al., 2018). De manière générale, la qualité éducative est conceptualisée à travers trois grandes variables : la qualité structurelle, la qualité des processus, et, plus récemment, la qualité des orientations pédagogiques.

La qualité structurelle renvoie à la réglementation encadrée par les politiques publiques, telles que les ratios adulte-enfant, la taille des groupes, la formation du personnel ou encore le financement (Anders, 2015; Bigras et al., 2020).

La qualité des processus concerne les expériences vécues par l'enfant au quotidien et la nature des interactions avec son environnement immédiat (autres enfants, personne éducatrice, matériel, activités) (Anders, 2015; Duval et al., 2021). Il semble bien établi dans la littérature scientifique qu'elle constituerait

la variable la plus influente sur le développement des enfants (Bigras et al., 2020; OCDE, 2018). Des interactions de qualité se traduisent notamment par la sensibilité, la réceptivité aux besoins des enfants, et le soutien offert par l'adulte pour soutenir l'apprentissage et le développement de l'enfant (Banghart et al., 2020; Duval et al., 2021).

La qualité des orientations pédagogiques désigne l'approche éducative portée par les personnes éducatrices, incluant leurs attitudes, croyances éducatives, valeurs, et leur identité professionnelle (Anders, 2015; Bigras et al., 2020; Bigras et Lemay, 2025; Eckhardt et Egert, 2020). Elle sera abordée plus en détail dans les sections suivantes.

Enfin, certains auteurs abordent également la qualité des opérations qui réfère à la gestion du milieu de garde, soit la manière dont les gestionnaires répondent aux besoins du milieu, tels que le soutien à l'équipe, le développement professionnel, le temps accordé à l'observation des enfants et à la rédaction des dossiers éducatifs, l'accompagnement offert, le partage d'information, la flexibilité des horaires d'ouverture et la coordination avec d'autres services sociaux (Hébert, 2016; OCDE, 2007). Cette quatrième catégorie de variable est certainement influente et considérée dans la recherche en éducation à la petite enfance, mais n'a pas été reprise comme telle dans la définition de la qualité depuis les premiers écrits de l'OCDE.

Les travaux de Kluczniok et Roßbach (2014) discutent des relations entre les variables de la qualité éducatives et concluent que les caractéristiques structurelles ainsi que les croyances de l'adulte, bien qu'importantes dans la qualité éducative, le seraient moins que la qualité des processus. Néanmoins, la qualité structurelle ne serait pas nécessairement liée de manière significative à la qualité des processus. De plus, bien que les croyances éducatives soient considérées comme ayant un rôle fondamental dans le développement des enfants, les recherches portant sur l'influence de ces croyances sur la qualité des processus demeurent inconsistantes (Kluczniok et Roßbach (2014); Kuger et al., 2016), en ce sens que les études rapportent des associations parfois modestes, parfois non significatives, voire divergentes, selon les contextes et les instruments utilisés.

### 2.1.2 Les différentes approches pour s'intéresser à la qualité éducative

Traditionnellement, les recherches sur la qualité éducative reposent sur une approche normative, positiviste, issue des fondements développementaux de l'enfant (Caublot et Blicharski, 2014). Ces études, souvent quantitatives, permettent de mesurer la qualité à l'aide d'outils reconnus, comme les grilles d'observation *Environnement Rating Scales* (ESR) qui évaluent la qualité des processus au niveau des expériences vécues par l'enfant au sein de son environnement immédiat (Vermeer et al., 2016), ou encore, le *Classroom*

*Assessment Scoring System* (CLASS), basé sur l'approche théorique du Teaching Through Interactions (TTI) qui cote la qualité en domaines définis selon l'âge des enfants (Burchinal, 2010; Duval et al., 2016; Fooladi et al., 2025).

Ces outils permettent de produire des résultats essentiels pour comprendre les liens entre qualité éducative et développement de l'enfant, ainsi que les multiples facteurs qui peuvent influencer cette qualité, tels que le soutien à l'apprentissage, émotionnel ou comportemental, par exemple. En misant sur des observations répétées, encadrées par des évaluateurs formés, cette approche a contribué à documenter de manière rigoureuse les relations entre, d'une part, les variables structurelles et des processus et, d'autre part, le développement de l'enfant (Bigras et al., 2020; Løkken et al., 2018; Xie et al., 2021).

Ces manières quantifiables et normatives d'évaluer la qualité éducative tirent leurs origines du positivisme et d'une certaine standardisation moderne de la qualité (Lemay et al., 2021; Paquette et al., 2022). Généralement basée sur les théories du développement de l'enfant, cette posture présente de multiples avantages, dont la possibilité de mobiliser plusieurs évaluateurs (formés) simultanément, d'utiliser des outils de mesure reconnus et hautement fiables, avec des standards définis et identiques pour tous, permettant ainsi d'assurer la validité des résultats.

Cependant, malgré ses avantages en matière de fiabilité et de comparabilité, cette posture normative présente certaines limites. Elle rend plus difficile la documentation de la perception, de la signification et du ressenti des acteurs de la petite enfance, ainsi que le rôle des variables contextuelles, tel que le milieu socioéconomique, et risque ainsi de limiter la compréhension et la complexité de la qualité éducative (Lachapelle, 2025; Lemay et al., 2017; Paquette et al., 2022). À cet égard, plusieurs auteurs (Bigras et al., 2020; Lemay et al., 2017; Smith et Lawrence, 2019) soulignent la nécessité d'accorder une plus grande place à la compréhension des facteurs propres à la personne éducatrice, ainsi que le besoin de développer des mesures subjectives dans l'évaluation de la qualité éducative. Par exemple, Andrews (2015) évoque le peu d'attention accordée au bien-être des personnes éducatrices et ses répercussions sur la qualité éducative. De son côté, Jarvie (2012) affirme que « le rôle de la recherche qualitative (en petite enfance) est moins compris et sous-évalué » (p. 35). Cadima et ses collaborateurs (2020) précisent également que les mesures traditionnelles de la qualité des processus « ne refléteraient pas adéquatement l'expérience vécue des jeunes enfants » (p. 33). Garvis et al. (2021) mettent en évidence un biais en faveur des approches positivistes, au détriment de méthodes qualitatives qui prennent en compte un plus large éventail de variables, dont le vécu des personnes éducatrices. Enfin, Dahlberg et al. (2012) et Sollars (2022), cités par Lachapelle et al. (2025),

mentionnent l'importance de laisser place à la parole des personnes éducatrices, permettant ainsi de mieux comprendre la qualité en fonction de leur réalité, leur expérience et leur perspective.

À la lumière de ces constats, il appert que plusieurs auteurs plaident pour une approche plus compréhensive, capable de rendre compte des facteurs plus subjectifs, notamment ceux liés à la qualité des orientations pédagogiques. Une telle approche, basée sur une épistémologie plutôt constructiviste et interprétative, relevant du postmodernisme, permet de considérer la perception qu'ont les personnes éducatrices de leur bien-être, leur rôle, leurs choix pédagogiques et les sens qu'elles donnent à leurs pratiques (Bigras et al., 2020; Lemay et al., 2017; Smith et Lawrence, 2019), d'autant plus que, de manière générale, le manque de connaissances sur les interactions entre la qualité des orientations pédagogiques et les différentes variables éducatives demeure à combler (Eckhardt et Egert, 2020).

Dans une recension des écrits réalisée par Cadima et ses collaborateurs (2020), les auteurs suggèrent que la combinaison des mesures d'observation standardisées de la qualité des processus et de l'évaluation des croyances des personnes éducatrices en termes de qualité des orientations pédagogiques pourrait aider à comprendre les besoins, les préférences et les pratiques nécessaires à l'amélioration de la qualité éducative. Cette posture rejoint aussi les propositions d'Eckhardt et Egert (2020), qui recommandent une lecture plus holistique des pratiques pédagogiques, intégrant à la fois les caractéristiques personnelles des personnes éducatrices et les environnements dans lesquels elles évoluent.

En somme, alors que la qualité structurelle et des processus ont longtemps été étudiées à travers une perspective normée, la qualité des orientations pédagogiques, quant à elle, semble nécessiter une approche plus subjective et interprétative, ce à quoi le présent projet entend contribuer, d'autant plus qu'il s'agit d'une catégorie de variables nouvellement reconnue dans la littérature et que des outils standardisés pour la mesurer n'existent pas encore. La prochaine section décrit plus en détail les quatre composantes de la qualité des orientations pédagogiques.

## 2.2 La qualité des orientations pédagogiques

Dans les dernières années, une nouvelle catégorie de variables s'impose dans la compréhension globale de la qualité éducative, soit la qualité des orientations pédagogiques. Cette dernière renvoie à l'approche pédagogique des personnes éducatrices, c'est-à-dire leurs attitudes, leurs croyances éducatives et leurs valeurs, ainsi que la vision de leur identité professionnelle (Anders, 2015; Bigras et al., 2020; Eckhardt et Egert, 2020;). Certains auteurs ajoutent une cinquième composante de la qualité des orientations pédagogiques, soit la vision de l'enfant, soutenant que les croyances des personnes éducatrices

influenceraient la vision qu'elles auraient de celui-ci (Bigras et al., 2025). Néanmoins, dans le cadre de ce projet de mémoire, nous croyons que la vision de l'enfant se situe dans les croyances éducatives et ainsi, elle ne fera pas l'objet d'une section séparée.

Bien que ces composantes soient préalablement documentées dans la littérature de manière isolée, c'est Anders (2015) qui propose pour la première fois de les regrouper sous l'appellation de *pedagogical orientations* (orientations pédagogiques). Par ailleurs, certains travaux laissent à penser que ces dimensions puissent se chevaucher et s'alimenter mutuellement. Par exemple, les croyances éducatives seraient liées aux attitudes et aux valeurs des personnes éducatrices, en lien avec la vision de leur rôle et des pratiques appropriées (Anders et Rossbach, 2015), tandis que les valeurs guideraient leur posture professionnelle (Karaolis et Philippou, 2019). Enfin, l'identité professionnelle se construirait à partir des attitudes, croyances et valeurs des personnes éducatrices en interaction avec les contextes de travail (Bigras et al., 2025). Néanmoins, afin de clarifier les fondements conceptuels de la qualité des orientations pédagogiques, chacune de ces composantes sera présentée distinctement dans le cadre théorique, afin d'en dégager les spécificités conceptuelles.

Les paragraphes suivants détaillent chacune des composantes de la qualité des orientations pédagogiques et discutent de la façon dont elles se rapportent au rôle des personnes éducatrices. Toutefois, les recherches portant spécifiquement sur les composantes des orientations pédagogiques en contexte de pouponnière demeurent peu nombreuses. Ainsi, il a été nécessaire de s'appuyer sur des travaux portant sur la période de la petite enfance dans son ensemble, ainsi que sur des travaux menés en contextes scolaires, pour illustrer et soutenir la section suivante.

### 2.2.1 Les attitudes

L'attitude se définit comme étant un état d'esprit ou une tendance à agir d'une certaine manière en raison de l'expérience et du tempérament de l'individu. La manière dont l'individu voit le monde influence, voire soutient ses comportements (Girandola et Fointiat, 2016; Michelik, 2008; Pickens, 2005). L'expérience vécue influence également l'attitude et les actions de l'individu (Abric, 2019). Bref, le concept d'attitude découle des dispositions de l'individu.

Dans les écrits scientifiques s'intéressant au concept d'attitude chez les personnes éducatrices, des thèmes récurrents, tels l'empathie, la sensibilité, la proximité, les émotions et la résilience sont souvent mentionnés (Andrew, 2015; Campbell-Barr, 2017; Sabol et Pianta, 2012). Dans une recension des écrits, Campbell-Barr (2018) montre que le concept d'attitude constitue l'un des facteurs importants dans la qualité éducative, et

ce, tant en Italie qu'en Autriche, en Suède et en Bulgarie. En Finlande, les attitudes sont identifiées comme des éléments importants pour définir les approches pédagogiques (Campbell-Barr, 2018).

De plus, dans les recherches sur l'attachement, les concepts de sensibilité et d'empathie apparaissent également fréquemment (Baustad et Bjørnstad, 2020; Honig, 2022; Page et Elfer, 2013). L'empathie s'avère essentielle dans la mise en place d'un environnement de garde harmonieux. Par exemple, Honig (2022) démontre qu'un enfant d'environ deux ans ayant bénéficié d'un haut niveau d'empathie de la part de ses donneurs de soin, serait davantage capable d'exprimer de la préoccupation envers les adultes (Honig, 2022). Rappelons qu'en pouponnière, la personne éducatrice doit, au sein de son mandat, répondre aux besoins de base de l'enfant et créer un lien d'attachement secondaire sécurisant avec celui-ci, afin de favoriser son développement (Chiasson-Roussel, 2021).

Dans une étude, Campbell-Barr (2017) analyse le rôle des attitudes dans les actions quotidiennes des personnes éducatrices et souligne leur complexité. Au niveau des émotions, par exemple, la culture a un rôle à jouer quant à leur expression, ce qui module la manière d'agir de l'adulte. La conscience des décisions politiques influe également les attitudes des personnes éducatrices dans le sens où celles-ci seraient affectées par ce qui est mis en place au niveau des lois, qui, elles, seraient étroitement liées aux valeurs de la société. Ainsi, les attitudes guident le travail des personnes éducatrices, mais leur interprétation varie en fonction des contextes socioculturels (Bigras et al., 2025).

De son côté, Andrew (2015) suggère que les attitudes sont une réponse stratégique aux défis émotionnels de la profession d'éducatrice. En effet, l'auteur émet l'hypothèse que la personne éducatrice dispose d'un capital émotionnel, soit un répertoire de ressources émotionnelles, construit d'attitudes, telles l'empathie, la perception (*insight*) et la résilience, qui lui permet de naviguer avec les aléas de la profession. Ce capital émotionnel serait le résultat d'une pensée réflexive en lien avec les émotions ressenties par les personnes éducatrices. Ainsi, l'idée du capital émotionnel que propose Andrew permet de rendre visible l'aspect émotionnel du travail de la personne éducatrice.

Bref, les attitudes propres à l'éducatrice font partie de ces variables internes à considérer lors de l'analyse de la qualité des orientations pédagogiques, tel que le soulignent Cadima et ses collaborateurs (2020) dans leur recension des écrits. Le concept d'attitude apparaît complexe : il exige la prise en considération de plusieurs facteurs intrinsèques à la personne éducatrice ainsi qu'au contexte sociopolitique. Cependant, peu d'études semblent s'être intéressées à cibler les attitudes associées à la qualité des orientations pédagogiques, surtout en pouponnière, ce qui soutient la pertinence de la présente recherche.

### 2.2.2 Les croyances éducatives

La qualité des orientations pédagogiques englobe aussi les croyances éducatives des personnes éducatrices. Contrairement à ce mémoire qui les considère comme des composantes distinctes, pour Anders et Rossbach (2015), ces croyances éducatives renvoient aux attitudes et aux valeurs des personnes éducatrices quant à leur but éducatif, aux normes en place, à leur perception de leur rôle et à leur croyance sur les pratiques appropriées ou non en petite enfance. Elles servent de fondement aux actions quotidiennes des personnes éducatrices auprès des enfants. En effet, en petite enfance, des recherches démontrent que les croyances personnelles et pédagogiques, issues de plusieurs sources, orientent les décisions des personnes éducatrices et influencent leurs interactions avec l'enfant, ainsi que son développement (Anders et Rossbach, 2015; Cheung et al., 2022; Tilbe et Xiaosong, 2024; Wang et al., 2008; Yang et al., 2024).

Des travaux sur les croyances éducatives soulignent l'existence de plusieurs typologies pour les classer, généralement basées sur la représentation que l'adulte se fait de son rôle et sur sa vision de l'enfant (Bigras et al., 2025). Bigras et ses collaboratrices (2025) suggèrent qu'il y aurait deux croyances éducatives fondamentales visant les approches d'enseignement et d'apprentissage, soit les croyances selon lesquelles l'adulte est un transmetteur planifiant et organisant les savoirs, soit celles où l'enfant est perçu comme un acteur actif de son propre apprentissage et développement. Ces croyances éducatives se construisent dès la formation initiale en petite enfance et dans les contextes socioculturels et politiques.

Une étude comparative entre les contextes éducatifs chez les enfants de trois ans de la France (maternelle à Grenoble) et du Québec (CPE à Montréal) menée par Bigras et al. (2020) révèle que la formation française favorise une approche plus scolarisante et dirigée par l'adulte, contrastant avec celle du Québec, influençant ainsi les croyances éducatives sur la manière de soutenir l'apprentissage des enfants. Parallèlement, Paquette et ses collaborateurs (2022) montrent, par l'analyse du discours d'enseignantes de maternelle en France, que leur perception de leur rôle est fortement influencée par le contexte (structurel et éducatif), notamment la vision scolarisante du programme. Ainsi, pour des enfants du même âge, les croyances des enseignantes placent la transmission des connaissances au centre de leur mission, reléguant à un second plan d'autres fonctions, comme la gestion de classe ou le soutien émotionnel, confirmant l'influence des contextes socioculturels et politiques.

De leur côté, Wang et ses collaborateurs (2008) qui examinent les croyances et les pratiques auto-rapportées de personnes enseignantes au préscolaire en Chine et aux États-Unis, mettent en évidence que la culture et l'environnement de travail, tels la taille des groupes, la région et le niveau d'éducation, influencent les croyances éducatives des personnes enseignantes, et conséquemment, leurs choix et leurs actions.

En somme, à la lumière de ces lectures, les croyances éducatives prennent racine dans les attitudes et les valeurs des personnes éducatrices, ainsi que dans la formation, le contexte socioculturel et politique. Aussi, elles exercent une influence sur les actions éducatives posées quotidiennement par les personnes éducatrices ainsi que sur leur vision de l'enfant. Ces éléments doivent donc être pris en considération lorsqu'il est question d'étudier la qualité des orientations pédagogiques.

### 2.2.3 Les valeurs

Dans un contexte sociologique, une valeur se définit comme étant composée de grands principes moraux et des convictions fondamentales qui servent de repères aux comportements des individus dans la conduite de leur vie sociale ainsi que les standards par lesquels on juge les actions comme étant « bonnes » ou « mauvaises » (Sigurdardottir et Einarsdottir, 2016). Chaque individu accorderait divers degrés d'importance aux valeurs (Schwartz, 2006).

En petite enfance, Brougère (2015) explique que les valeurs seraient des repères sous-jacents permettant de donner un sens aux actions éducatives. Les valeurs varient selon les contextes éducatifs du milieu. C'est durant cette période du développement (la petite enfance) que l'enfant développe la base de son identité, en entrant en relation avec le monde qui l'entoure. Ceci place les personnes éducatrices dans une position qui n'est pas neutre (Berthaud, 2018). C'est par le contact prolongé entre l'enfant et les personnes éducatrices, qui partagent leurs valeurs avec l'enfant, que celles-ci contribuent au développement de dispositions morales et de la personnalité de l'enfant (Berthaud, 2018; Powell, 2010; Sigurdardottir et Einarsdottir, 2016). Les valeurs que priorisent les personnes éducatrices et, surtout, comment elles se construisent, guideraient ainsi leur posture professionnelle et leurs choix pédagogiques (Berthaud, 2018). Certains chercheurs (Berthaud, 2018; Powell, 2010; Sigurdardottir et Einarsdottir, 2016) placent la compréhension des valeurs éducatives comme importante dans la compréhension de la qualité éducative. Bigras et ses collaboratrices (2025) se basent sur plusieurs écrits pour émettre l'hypothèse que les valeurs des personnes éducatrices pourraient avoir une influence sur les pratiques éducatives. Ce sujet est donc bien présent dans la littérature, même s'il reste peu exploré de manière ciblée.

Au niveau des valeurs fréquemment soulignées par la littérature, Sigurdardottir et Einarsdottir (2016) relèvent que les valeurs priorisées par les personnes éducatrices seraient les soins, le respect et la discipline. Selon Berthaud (2018), des valeurs s'inscrivant dans des pédagogies humanistes et émancipatrices, faisant référence à l'autonomie des enfants, ont été mentionnées par toutes les participantes de leur étude. Dans les travaux de Puroila et Haho (2017), les personnes éducatrices manifesterait un engagement envers des

valeurs liées à la bienveillance (la réponse aux besoins individuels des enfants, l'empathie, le respect, l'émotivité, la proximité et l'écoute).

Au sujet de la construction des valeurs chez les personnes éducatrices, Puroila et Haho (2017) soutiennent que les valeurs, qu'ils définissent comme des principes guidant le jugement moral, seraient des repères flexibles, ancrés et influencés par les divers contextes éducatifs et sociopolitiques. Powell (2010) et Berthaud (2018) mentionnent que la personne éducatrice développerait ses valeurs principalement en fonction de sa propre personne, c'est-à-dire en fonction de son vécu, de ses expériences personnelles et professionnelles.

Plus précisément, pour Berthaud (2018), le point de départ serait la formation de base, qui servirait d'ancrage à la création de l'identité professionnelle. En effet, cette autrice souligne que l'identité professionnelle découle de l'identité du soi, et que cette connaissance de soi se développerait en formation, pour se peaufiner avec l'expérience. Elle établit ainsi une distinction entre trois niveaux à prendre en compte dans la construction et la priorisation des valeurs en contexte éducatif : 1) ce qui tient de l'individu : issu de sa vie, et de son histoire, 2) ce qui tient de la formation : issue des connaissances acquises, du savoir théorique des concepts, et 3) ce qui tient de la pratique et de l'expérience : en lien avec l'identité professionnelle.

Pour Powell (2010), les valeurs promues en petite enfance prennent racine dans les décisions politiques, dans la mesure où celles-ci, influencées par les grands courants de pensée de la société, orientent la mise en place des programmes éducatifs en formation à la petite enfance ainsi que les lois et réglementations encadrant l'accueil des enfants de 0 à 5 ans. Ainsi, il existe des normes et des règles en place qui permettent d'éviter certaines actions qui seraient répréhensibles, voire criminelles. Cependant, malgré le fait que les politiques jouent un rôle dans l'élaboration de cadres légaux, l'auteur souligne qu'il ne semble pas y avoir de directives claires à savoir quelles sont les valeurs à prioriser.

Finalement, tant Powell (2010) que Berthaud (2018) soulignent une dualité, voire une contradiction, entre les valeurs sociales prônées par la société (vivre ensemble) et les besoins de développement individuels des enfants. Cette dualité se trouve également représentée dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019), qui souligne l'importance de respecter l'individualité de l'enfant dans son développement, tout en lui apprenant à vivre en société.

Bref, il semble que le concept de valeurs soit complexe et relié à la fois aux décisions politiques et à la construction de l'identité personnelle et professionnelle des personnes éducatrices. Ainsi, les valeurs jouent

un rôle important dans le développement des tout-petits par le biais de leurs influences sur les actions des personnes éducatrices, et il apparaît donc pertinent de se pencher sur ce qui est valorisé dans l'étude de la qualité des orientations pédagogiques, ainsi que comment elles se construisent. Or, comme le mentionnent Sigurdardottir et Einarsdottir (2016), il semble y avoir manque de connaissances scientifiques à cet égard.

#### 2.2.4 L'identité professionnelle

L'identité professionnelle est un concept qui s'apparente à l'identité du soi. Selon des auteurs tels que Sartre (1946) et Winnicott (1975), l'individu est libre de créer qui il est et se construit en relation avec les autres. Ainsi, le vécu de l'individu l'amène à faire des choix, dont celui de sa profession, et c'est donc par son identité personnelle qu'il crée son identité professionnelle (Fray et Picouveau, 2010).

Cette vision de la construction de l'identité professionnelle semble soutenue par plusieurs auteurs, dont Charron et ses collaboratrices (2021), pour qui la construction de l'identité professionnelle provient d'une part de l'identité personnelle et d'autre part de l'identité sociale, et Androusou et Tsafos (2018), pour qui les attitudes, les croyances éducatives et les valeurs sont issues de l'expérience de vie, notamment du parcours scolaire, influençant la conception qu'ont les individus de leur métier. Selon Kielhofner (2008), cité par Bigras et collaborateurs (2019), l'identité professionnelle se définit comme le sentiment de concordance entre qui est l'individu et celui qu'il souhaite devenir en tant que professionnel.

De leur côté, Molla et Nolan (2019) identifient que, selon la perception des participantes, les facteurs de l'identité professionnelle les plus importants se situent à un niveau plus personnel de connaissance et d'expérience propre à chacune (le savoir-être), et non pas uniquement au niveau de la formation initiale et de leur connaissance théorique (savoir-faire). Chez Davis et Dunn (2019), des variables plus subjectives et propres au personnel éducateur, telles ses connaissances, son expérience, ses réflexions et sa responsabilité, forgent également l'identité professionnelle.

Néanmoins, la littérature souligne plusieurs éléments provenant à la fois des contextes et de la formation (initiale et continue), qui influenceraient la construction de l'identité professionnelle. À ce sujet, Campbell-Barr (2017) soutient qu'en petite enfance, la personne éducatrice voit son rôle se définir selon les normes et les lois en vigueur, ainsi que par les structures mises en place par les réglementations, tels le ratio, la structure d'accueil, la formation du personnel, etc. De plus, le rôle professionnel est une combinaison de la formation initiale, de la pratique ainsi que de la formation continue (Campbell-Barr, 2018). Plus récemment, Bigras et ses collaboratrices (2025) expliquent que l'identité professionnelle se construit à partir des attitudes, croyances éducatives et valeurs des personnes éducatrices en interaction avec les contextes de travail et les

représentations sociales du métier. Dans le cadre de leurs travaux menés en contexte scolaire, Androusou et Tsafos (2018) soulignent que le contexte professionnel exerce une influence forte, particulièrement durant les premières années de pratique, façonnant aussi bien l'identité professionnelle que la manière dont les personnes enseignantes exercent leur métier. Enfin, Osgood (2010) soutient que des éléments, tels la confiance en soi professionnelle, la réflexion personnelle, l'apprentissage continu et l'expertise, sont perçus comme des éléments fondamentaux du professionnalisme en éducation de la petite enfance. Elle ajoute que ces éléments sont également étroitement liés à la formation et au développement professionnel, ainsi que l'histoire de vie, l'identité de genre, de race et de classe sociale des personnes éducatrices.

Ainsi, l'identité ne serait pas un objet stable dans le temps, mais plutôt muable, se modifiant selon les contacts de l'individu avec des éléments sociaux, des échecs, des réussites et des éléments marquants et des remises en question (Charron et al., 2021). Fardoe (2023) parvient à une conclusion similaire en indiquant que l'identité professionnelle ne peut pas être simplement catégorisée, puisqu'elle est dynamique, changeante avec le temps et liée à l'individu.

À un niveau plus macrosystémique, la reconnaissance et la valorisation de la profession aident à développer une identité professionnelle solide (Bigras et al., 2019) et une identité professionnelle bien définie soutient un bon niveau de qualité éducative (Davis et Dunn, 2019). Dynamique et évolutive, une identité professionnelle solide favorise l'engagement durable des personnes éducatrices, ce qui est essentiel face aux enjeux de qualité éducative et de rétention du personnel en petite enfance (Bigras et al., 2019; Davis et Dunn, 2019).

En somme, il semble que l'identité professionnelle se construit à partir du vécu personnel, des attitudes, des croyances éducatives, des valeurs et des contextes sociaux et institutionnels, influençant profondément la manière dont les personnes éducatrices exercent leur métier (Bigras et al., 2025; Fray et Picouneau, 2010). Ainsi, observer et comprendre l'identité professionnelle semble crucial pour comprendre la qualité éducative dans son ensemble.

Au terme de cette section, les différentes composantes de la qualité des orientations pédagogiques paraissent étroitement liées et fondées sur la personne elle-même, son vécu, ses influences personnelles et professionnelles, les formations, ainsi que les contextes sociaux et institutionnels. Et bien que ces composantes orientent leurs choix et pratiques éducatives au quotidien, les mécanismes par lesquels elles s'interinfluencent pour agir sur la qualité éducative n'ont pas été extensivement abordés dans la recherche,

confirmant ainsi qu'il est pertinent de se pencher davantage sur le sujet à l'aide d'une approche plus constructiviste et écosystémique, détaillée dans les sections suivantes.

### 2.3 La qualité des orientations dans une approche constructiviste interprétative

La personne éducatrice, qu'elle soit en pouponnière ou non, n'est pas un individu « vierge » de connaissances à qui l'on transmet simplement des connaissances pour lui permettre de réaliser sa profession (Barcroft, 2016). Comme vu précédemment, c'est généralement à partir de ses connaissances professionnelles et personnelles, du contexte, de son vécu et de son expérience que la personne éducatrice met en place son approche pédagogique. Il est alors plausible de supposer que ce qui construit la qualité des orientations pédagogiques provient de plusieurs facteurs tant internes qu'externes ainsi que de la construction de l'identité personnelle et professionnelle des personnes éducatrices et, sans doute aussi, du sens qu'elles donnent à ces facteurs. Cette vision de la construction du soi nous fait donc pencher pour une vision constructiviste interprétative de la qualité des orientations pédagogiques.

Basé sur les travaux de Piaget et de Vygotsky (Fosnot, 2015), le constructivisme est une théorie de l'apprentissage, proposant que la connaissance se construise en réfléchissant sur les expériences vécues, et qu'ainsi, l'individu construit sa propre vision du monde (Kerzil, 2009). Si Piaget met surtout l'accent sur l'activité cognitive individuelle en interaction avec l'environnement pour parler d'apprentissage, Vygotsky insiste davantage sur le rôle central des interactions sociales et culturelles dans la construction des connaissances. Sur la base de ces deux conceptions théoriques, l'apprentissage serait alors un processus de « construction de sens », à la fois individuel et social, bien ancré dans les expériences personnelles d'un individu (Fosnot, 2015).

L'approche de la construction de sens (*meaning-making*), développée par Kegan (1982), prend racine dans le constructivisme. L'auteur s'intéresse au processus de transformation des schémas de la pensée de l'individu afin d'expliquer comment il construit son identité, c'est-à-dire en reliant sa conception de soi (qui il est), son environnement et ses expériences de vie (Bertrand et al., 2018; Eriksen, 2006; Ignelzi, 2000; Park, 2010). Ce seraient ces relations ainsi que le processus par lequel l'individu leur donne du sens (la construction de sens) qui contribuent à la construction de son identité et influencent ensuite sa perception du monde ainsi que sa manière d'être et d'agir. D'ailleurs, peu de recherches se penchent sur la qualité des orientations pédagogiques et ses effets sur la qualité éducative (Eckhardt et Egert, 2020), comme vécu par les personnes éducatrices en pouponnière.

Comme démontré précédemment, les différentes composantes de la qualité des orientations pédagogiques sont vraisemblablement liées entre elles et sont influencées non seulement par les caractéristiques intrinsèques des personnes éducatrices, mais également par des facteurs externes des contextes propres à chacune. Cette vision de la construction de la qualité des orientations pédagogiques, qui englobe plusieurs contextes et variables de l'environnement, n'est pas sans rappeler le modèle bioécologique de Bronfenbrenner. En effet, ce modèle, dont il sera question dans les paragraphes suivants, cible également des facteurs externes au personnel éducateur qui peuvent influencer la qualité des orientations pédagogiques dans son ensemble en agissant de manière indirecte sur celle-ci.

## 2.4 Une vision écologique de la qualité éducative

Dans les dernières années, la recherche sur la qualité éducative se concentre sur une vision plus englobante, dite écologique, qui cherchait à identifier les connexions entre la qualité structurelle et la qualité des processus, en prenant en compte divers facteurs proximaux et distaux à la qualité éducative (Campbell-Barr, 2018; Cantin et al., 2012). Cette vision, qui prend racine dans les recherches de Bronfenbrenner, permet aux chercheurs de démontrer qu'il existe une multitude de facteurs influençant la qualité éducative (Bigras et al., 2020; Eckhardt et Egert, 2020; Ishimine et Tayler, 2014; Løkken et al., 2018), ainsi que de définir la qualité éducative comme étant multidimensionnelle, composée de relations dynamiques et bidirectionnelles entre des systèmes situés à différents niveaux d'influence (Anders et Rossbach, 2015; Hage et Reynaud, 2014; Løkken et al., 2018).

Dans le cadre de ce projet de recherche qui s'intéresse à la qualité des orientations pédagogiques, il devient alors pertinent de la considérer comme étant influencée par des variables externes et de l'observer à partir du modèle bioécologique de Bronfenbrenner.

### 2.4.1 Le modèle bioécologique

C'est en 1979, dans son ouvrage, *The ecology of human development: Experiments by nature and design* que Bronfenbrenner présente pour la première fois le modèle bioécologique du développement. Ce modèle, souvent représenté par des cercles concentriques, ou par des poupées russes, s'intéresse à la dynamique d'interrelations du contexte de vie de l'individu et de ses influences sur son développement. Le Contexte comprend les facteurs intrinsèques à l'individu ainsi que son environnement proximal et distal (Caublot et Blicharski, 2014; Hage et Reynaud, 2014; Härkönen, 2007; Tudge *et al.*, 2009).

À sa base, le modèle comprend plusieurs niveaux : l'ontosystème (les caractéristiques propres de l'individu en développement), le microsystème (son environnement immédiat, comme la famille, le service de garde

ou le milieu de travail), le mésosystème (les relations entre ces milieux), l'exosystème (facteurs plus éloignés, comme la réglementation et les politiques) et le macrosystème (les lois et les valeurs sociétales) (Hage et Reynaud, 2014; Krishnan, 2010; Härkönen, 2007). Plus tard, Bronfenbrenner a intégré le chronosystème pour inclure la dimension temporelle des interactions (Eriksson et al., 2018; Tong et An, 2024).

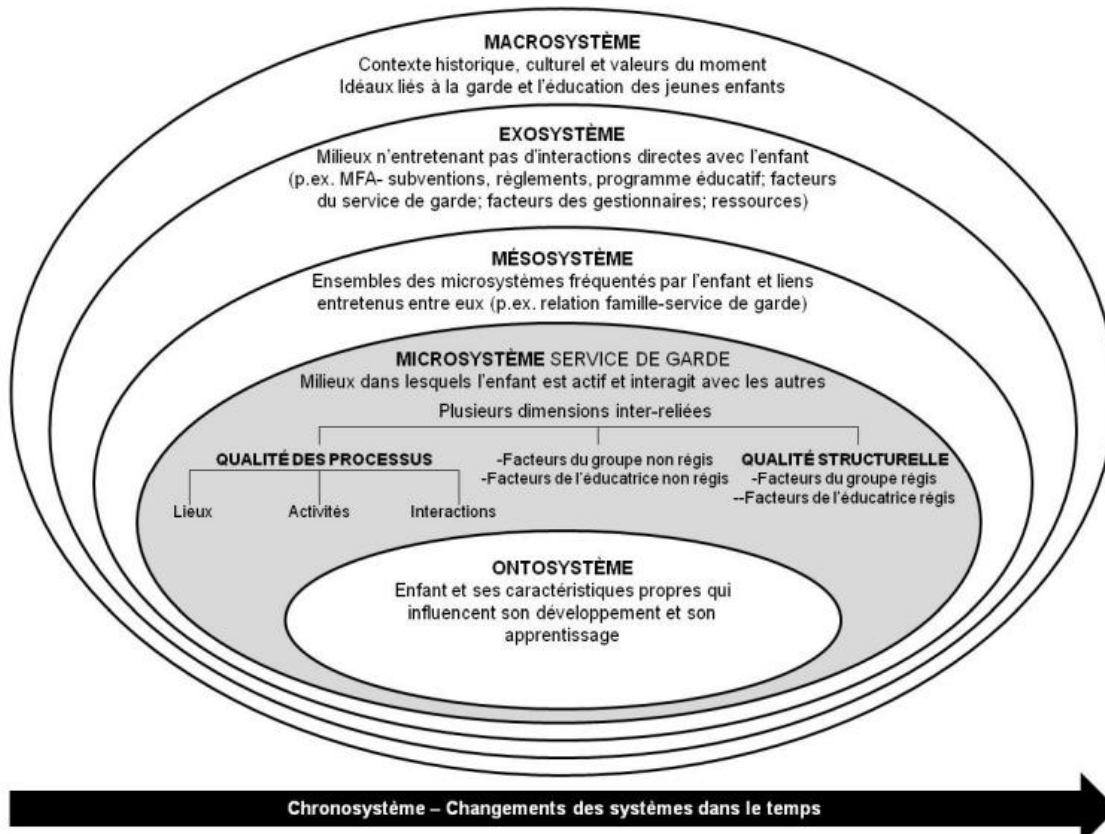
Bien que provenant du domaine de la psychologie développementale (Tong et An, 2024), l'avantage de ce modèle et sa pertinence pour la présente recherche résident dans le fait qu'il se contextualise facilement au milieu de la petite enfance. En effet, en mettant l'accent sur l'importance des contextes réels et des interactions dynamiques entre l'individu et son environnement, Bronfenbrenner offre un cadre holistique, permettant de comprendre la complexité des interactions entre l'individu et ses multiples Contextes (Tong et An, 2024). Ainsi, en l'adaptant à la petite enfance, il permet de saisir en profondeur l'ensemble des éléments influençant les différentes variables de la qualité éducative, dont possiblement la qualité des orientations pédagogiques, et, par le fait même, le développement de l'enfant.

#### 2.4.2 Le modèle bioécologique adapté à la qualité éducative

En petite enfance, plusieurs auteurs se basent sur le modèle bioécologique pour appréhender l'influence de la fréquentation d'un SGEE sur le développement de l'enfant en y situant les différentes variables de la qualité éducative (Bigras et Japel, 2007; Bigras et al., 2020; Caublot et Blicharski, 2014; Hage et Reynaud, 2014; Royer et al., 2017) (voir Figure 2.1).

Ainsi, adapté à la petite enfance, au niveau plus central se situe l'enfant, avec ses caractéristiques intrinsèques, qui entre en contact avec son environnement proximal. Le microsystème englobe les environnements proches de l'enfant, comme la famille et les milieux de vie (école, SGEE), incluant les personnes qui y participent (Bronfenbrenner, 1979; Hage et Reynaud, 2014; Härkönen, 2007; Krishnan, 2010). De surcroît, la personne éducatrice, avec son propre système bioécologique et ses orientations pédagogiques, ainsi que les règles qui régissent son métier, met en place des éléments quotidiens qui influent ses interactions avec l'enfant. De ce fait, la qualité structurelle et la qualité des processus, qui est, rappelons-le, constituée principalement des interactions entre l'enfant et les personnes éducatrices, prennent place dans le microsystème. La figure 2.1 représente le modèle bioécologique adapté à la qualité éducative avec, en son centre, l'enfant.

Figure 2.1 Le modèle bioécologique adapté à la qualité éducative



Source : reproduit de Bigras et al., 2020, p. 8. 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, en ligne. <https://doi.org/10.7202/1077681ar>

Au niveau du mésosystème se trouvent les interactions entre les microsystèmes, par exemple entre la famille de l'enfant et les milieux, entre l'équipe de direction et les personnes éducatrices, etc. C'est également dans ce système que se déploient les orientations véhiculées par le milieu, comme les valeurs et les croyances éducatives de la direction du SGEE, le fonctionnement du milieu et les règles y étant attachées. Ces éléments influencent directement le fonctionnement dans le local et la qualité des interactions quotidiennes, mais sont également façonnés par des influences plus larges, comme l'exosystème et le macrosystème (Bigras et al., 2020). Ces deux systèmes, plus éloignés de l'enfant, sont toutefois susceptibles d'influencer la qualité au sein des milieux, entre autres, via la variable de la qualité structurelle. Plus exactement, l'exosystème comprend la réglementation en petite enfance, et l'attribution des budgets ministériels. Le macrosystème, encore plus large, regroupe les lois, les structures et les valeurs sociétales (Bronfenbrenner, 1979; Hage et

Reynaud, 2014; Härkönen, 2007; Krishnan, 2010), qui ont une influence indirecte sur le milieu de la petite enfance, tels la vision de l'enfant, le rôle de la femme, etc. Enfin, le chronosystème intègre la dimension temporelle, prenant en compte les changements dans la vie de l'individu et de son environnement au fil du temps, tels une promotion, un divorce, un changement de gouvernement, etc. (Eriksson et al., 2018).

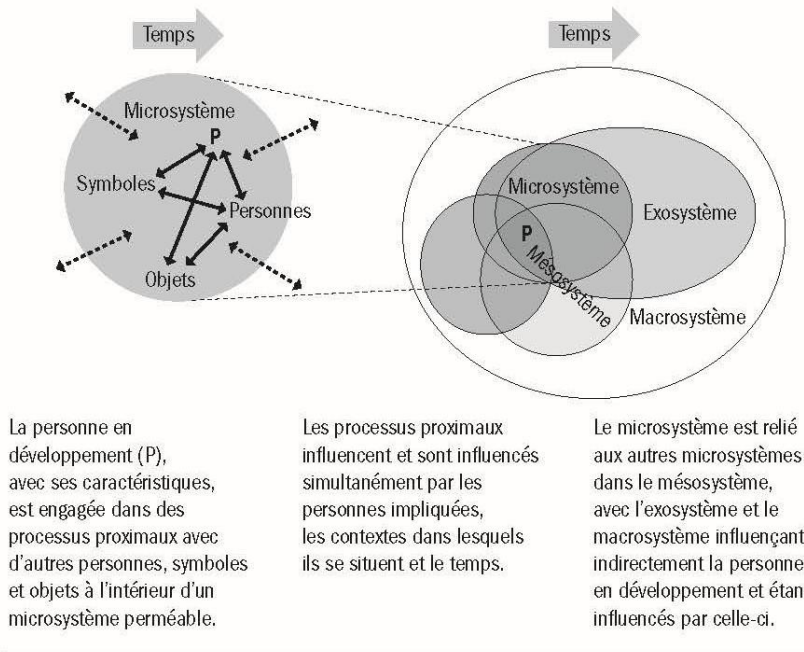
Ayant préalablement vu que les interactions entre les différentes variables de la qualité éducative ainsi que certains facteurs provenant de la perception des personnes éducatrices sont susceptibles d'influencer le développement de l'enfant, il appert que toute intervention éducative s'inscrit nécessairement dans une approche bioécologique. En effet, puisque l'apprentissage et le développement de l'enfant se situent au centre de l'intervention que déploieront les personnes éducatrices, celui-ci en subira l'influence tout en influençant à son tour son environnement (Hage et Reynaud, 2014). Cette vision cyclique et multidirectionnelle de la qualité éducative nous fait donc pencher pour l'utilisation de la théorie du développement de Bronfenbrenner pour identifier les facteurs internes et externes au personnel éducateur qui sont associés à la construction de la qualité des orientations pédagogiques.

Cependant, Bronfenbrenner revoit son modèle bioécologique à plusieurs reprises, remettant en question l'emphase principale mise sur le rôle de l'environnement dans le développement de l'enfant (Tong et An, 2024). Ainsi, il parvient à une version plus mature de son modèle dans laquelle il décrit le développement comme étant la combinaison de relations complexes entre le processus de développement, l'environnement, les caractéristiques de l'enfant, et le temps, offrant ainsi un cadre plus complet pour comprendre la complexité du développement humain (Bigras et Lemay, 2025; Tong et An, 2024). La figure 2.2 illustre le modèle Processus proximaux-Personne-Contexte et Temps (PPCT) de Bronfenbrenner. Bien que la figure ne rende pas compte des éléments propres à la petite enfance, ce modèle peut tout de même être adapté à son contexte. De plus, l'adaptation spécifique au contexte de la pouponnière sera plutôt développée à travers l'analyse, dans les sections subséquentes.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche qui s'intéresse à la qualité des orientations pédagogiques et l'influence de multiples éléments provenant tant de la Personne que du Contexte, il nous semble à propos d'utiliser la version la plus mature de la théorie développementale de Bronfenbrenner, c'est-à-dire le modèle Processus proximaux, Personne, Contexte et Temps (PPCT, originalement en anglais : *Process, Person, Context & Time*) et qui sera développé dans la section suivante.

Figure 2.2 Représentation visuelle du modèle Processus proximaux-Personne-Contexte et Temps (PPCT) selon la théorie écosystémique de Bronfenbrenner

FIGURE 9.2 Représentation visuelle du modèle Personne-Processus-Contexte-Temps (PPCT) selon la théorie écosystémique de Bronfenbrenner



Source : adaptée de Tudge et al. (2022).

Source : reproduit de « Bigras et al. (2025) Les contextes propices à la qualité éducative des services de garde éducatifs à la petite enfance, chapitre 9. Dans Bigras, N. et Lemay, L. (dir), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance*. (p.235-280). Presses de l'Université du Québec. » P. 237.

## 2.5 Le modèle Processus proximaux, Personne, Contexte et Temps (PPCT)

La théorie bioécologique initiale étant centrée sur l'importance du contexte social dans le développement de l'individu, la version plus moderne met davantage l'accent sur le rôle de l'individu et des Processus proximaux lors du développement de celui-ci (Siraj et Huang, 2020). La notion des Processus proximaux (Pp) est apparue dans la version plus mature de la théorie bioécologique, et se trouve à être le facteur clé dans le développement de l'enfant, voire même le *moteur* de développement (Lachapelle et al., 2025; Tudge et al., 2009). Le modèle PPCT soutient que l'individu ne se développe pas de manière isolée, mais plutôt en entrant en interaction avec les différents systèmes, auxquels s'ajouteront certaines composantes incontournables, telles que la Personne (P), le Contexte (C), et le Temps (T).

### 2.5.1 Les Processus proximaux (Pp)

Les Processus proximaux sont l'élément le plus important pour le développement de l'individu (Navarro et al., 2022; Tudge et al., 2009, 2016; Xia et al., 2020) et le fruit d'interactions réciproques entre un individu en développement et les personnes, objets ou symboles qui se trouvent dans son environnement immédiat (Lachapelle et al., 2025). Ce sont ces interactions qui génèrent le développement (Krishnan, 2010). Ces interactions, avec le Temps, deviennent de plus en plus complexes et donc susceptibles d'aider ou de nuire au développement de l'individu (Xia *et al.*, 2020). De plus, les Processus proximaux sont influencés par les caractéristiques de la Personne, de son Contexte et du Temps, et doivent se produire fréquemment, sur une période de temps (Bronfenbrenner et Morris, 1998, cité dans Tudge et al. 2009).

Plusieurs auteurs ont ainsi décrit les Processus proximaux comme étant « le moteur » principal du développement de l'individu (Tudge et al., 2009; Xia et al., 2020), et, comme tout moteur, il a besoin « d'essence » pour avancer, et il ne peut la créer lui-même. C'est à ce moment qu'entrent en ligne de compte les composantes de la Personne, du Contexte et du Temps, comme « essence », et qui font l'objet des paragraphes suivants.

### 2.5.2 La Personne (P)

La Personne renvoie à l'individu et à ses caractéristiques personnelles, ainsi qu'à la manière dont il interagit avec son environnement. Elle englobe une diversité de mécanismes biologiques et génétiques, tels que ses caractéristiques intrinsèques, physiques, biologiques et mentales, et qui ont un impact collectif sur le développement de l'individu (Arakelyan et Ager, 2021; Krishnan et Krishnan, 2010; Lachapelle et al., 2025; Peterson et al., 2016).

La variable de la Personne se décline en trois catégories, soit les demandes, les ressources et les forces (Lachapelle et al., 2025; Rosa et Tudge, 2013; Tong et An, 2024; Tudge et al, 2009; Xia et al, 2020). Elles sont définies dans le Tableau 2.1 ci-dessous.

Tableau 2.1 La variable de la Personne dans le modèle du PPCT

**La variable Personne (P)**

<b>Les demandes</b>	Les demandes sont plutôt passives. Ce sont les stimulus personnels, les facteurs visibles qui invitent ou découragent les réactions de l'environnement social et qui facilitent ou empêchent les initiatives des Processus proximaux. (c.-à-d., dans certaines cultures, être une femme empêche d'apprendre la science).
<b>Les ressources</b>	Les ressources sont semi-actives. Elles sont mentales, émotionnelles et matérielles : c'est ce que l'individu amène avec lui dans les Processus proximaux. Elles peuvent être internes à la personne, ou provenir d'influences externes, telles que des formations, l'expérience professionnelle ou personnelle, le cercle familial ou social, etc. (c.-à-d., un enfant qui provient d'une famille sportive aura plus de ressources pour être un athlète).
<b>Les forces</b>	Les forces sont actives. Il s'agit de traits de personnalité dynamiques qui peuvent encourager et soutenir les Processus proximaux ou, au contraire, interférer ou empêcher son occurrence. On parle ici du tempérament, par exemple. Celles qui mènent au développement sont appelées génératives (e.g. curiosité, efficacité personnelle, persistance). Celles qui ne mènent pas au développement sont appelées perturbatrices (c.-à-d., impulsivité, distraction, explosivité). Les forces sont les plus susceptibles d'influencer le développement.

Tableau inspiré de : Lachapelle et al., 2025, p. 64 (Source : Navarro et al., 2022; Tudge et al., 2016; Xia et al., 2010).

2.5.3 Le Contexte (C)

Le Contexte regroupe les systèmes de la théorie originale de Bronfenbrenner, c'est-à-dire le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Le Contexte fait donc référence à l'ensemble des milieux et des structures sociales ainsi qu'environnementales, dans lesquelles l'individu évolue (Lachapelle et al., 2025) et qui influencent les Processus proximaux. Puisque le Contexte a été préalablement défini en détail, nous ne donnerons que de courtes définitions dans le Tableau 2.2 ci-dessous.

Tableau 2.2 La variable du Contexte dans le modèle PPCT

**La variable Contexte (C)**

<b>Microsystème</b>	Environnement immédiat où évolue la personne
<b>Mésosystème</b>	Relations entre les microsystèmes.
<b>Exosystème</b>	Contexte où l'individu n'est pas situé, mais où ceux qui interagissent avec lui le sont.
<b>Macrosystème</b>	Contexte distal, qui a des effets indirects sur le microsystème (valeurs, croyances, pratiques, accès aux ressources, conception de l'identité culturelle, etc.).

Tableau inspiré de : Lachapelle et al., 2025, p. 66 (adapté de Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner et Morris, 2006; Navarro et al., 2022).

2.5.4 Le Temps (T)

La variable du Temps s'intéresse à la notion de temporalité reliée aux Processus proximaux, dans ses interactions et les événements. Cette variable ne fait pas uniquement référence au temps qui passe pour l'individu, mais également à la notion de ce qui se passe dans la société au moment où y vit l'individu (normes, valeurs et croyances de la société) ainsi qu'aux événements marquants s'y déroulant (Lachapelle et al., 2025; Xia et al., 2020). Le Temps englobe plusieurs aspects, tels que l'âge chronologique de l'individu, la durée et la nature de l'événement temporel; un événement peut avoir un certain impact sur l'individu, mais cet impact décline en intensité avec le Temps, comme un divorce, la maladie d'un proche, ou un déménagement (Krishnan, 2010). La variable du Temps peut se décliner en trois sous-catégories (Xia et al., 2020), telle que présentée dans le Tableau 2.3, et la manière dont l'individu se développe est influencée par chacune de ces sous-catégories.

Tableau 2.3 La variable du Temps, dans le modèle PPCT

**La variable Temps (T)**

<b>Microtemps</b>	Réfère à ce qu'il se passe durant les Processus proximaux, la continuité, versus la discontinuité.
<b>Mésotemps</b>	Réfère à comment les Processus proximaux se répètent dans le temps, c'est-à-dire sa fréquence et sa répétition.
<b>Macrotemps</b>	Réfère aux changements qui se produisent dans la société ou à travers les générations, d'un point de vue macrosystémique.

Tableau inspiré de : Lachapelle et al., 2025, p. 68 (adapté de Navarro et al., 2022).

2.5.5 Les synergies

Finally, dans le modèle du PPCT, il existe la notion de synergie qui, sans être une variable, est essentielle à la compréhension du modèle. Ce modèle intègre les quatre composantes que sont les Processus proximaux, la Personne, le Contexte et le Temps, et souligne que ces composantes n'agissent pas de manière indépendante, mais en coopération. La synergie se définit ainsi comme l'opération conjointe de deux forces ou plus produisant un effet plus grand que la somme des effets individuels (Tong et An, 2024; Xia, 2020).

Cette interdépendance implique que les interactions entre les caractéristiques individuelles, l'environnement et le moment où les événements surviennent peuvent moduler ou renforcer l'effet des Processus proximaux sur le développement. En ce sens, le développement serait le résultat d'une dynamique où les quatre composantes du PPCT s'influencent mutuellement et s'amplifient (Lachapelle et al., 2025).

Le concept de synergie aide à saisir la complexité du développement et la difficulté d'évaluer les variables du PPCT séparément, car elles forment un système interactif et complexe. Ainsi se dégage l'importance de la synergie comme principe fondamental du modèle PPCT, puisque le développement apparaît comme un phénomène dynamique et multidimensionnel, fondé sur l'interaction continue entre les processus proximaux, la Personne, son environnement (Contexte) et le Temps (Lachapelle et al., 2025; Navarro et al., 2020; Tong et An, 2024; Tudge et al., 2009).

Dans le présent projet de recherche sur la qualité des orientations pédagogiques des personnes éducatrices en pouponnière, la notion de synergie est centrale, puisqu'elle permet d'appréhender comment les caractéristiques individuelles des personnes éducatrices (P), leur environnement professionnel (C), leurs

interactions avec les enfants (Pp) et les éléments temporels (T) s'entrelacent pour façonner la qualité éducative. La synergie met en lumière que la qualité des orientations pédagogiques ne peut être comprise en isolant les variables. Ainsi, intégrer le modèle du PPCT et le concept de synergie nous semble pertinent pour tenter de comprendre la qualité des orientations pédagogiques dans son ensemble, ainsi que les éléments qui la façonnent et, ultimement, son influence sur le développement des poupons.

La section suivante illustre, à l'aide de la littérature, les différentes composantes du PPCT en contexte de SGEE et leurs liens avec la qualité éducative et la qualité des orientations pédagogiques.

## 2.6 Les facteurs du modèle PPCT en contexte de petite enfance

Les recherches en petite enfance qui examinent des interrelations entre les variables de la qualité éducative sur le développement de l'enfant soulignent la complexité de ces interrelations et donc l'importance de multiples facteurs qui influencent la qualité éducative (Bigras et al., 2020; Eckhardt et Egert, 2020; Lokken et al., 2018; Ishimine et Tayler, 2014). Ainsi, dans le cadre de cette recherche s'intéressant à comprendre la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière et ce qui l'influence, les pages précédentes permettent de concevoir que cette variable est influencée par de nombreux éléments, tant internes aux personnes éducatrices qu'externes.

La présente section sert à définir plus en détail les influences et les synergies entre les variables du PPCT et la qualité éducative en SGEE, ainsi que la qualité des orientations pédagogiques. Chaque variable du modèle est ainsi examinée de manière synergique, au regard de la littérature.

### 2.6.1 La centralité des Processus proximaux (Pp)

La principale variable du modèle bioécologique se trouve à être les Processus proximaux. Dans la présente recherche, il s'agit de la manière dont les personnes éducatrices agissent auprès des poupons, c'est-à-dire leurs interactions avec les enfants, l'expérience vécue des poupons, l'aménagement des lieux et du matériel et, enfin, les interactions avec les parents, tel que présenté dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019) appliqué dans la plupart de SGEE du Québec. Les Processus proximaux vivent en synergie avec les variables provenant de la Personne, du Contexte et du Temps, et possiblement de la qualité des orientations pédagogiques.

Bigras et ses collaboratrices (2025) positionnent la qualité des processus dans les Processus proximaux, justifiant que toute interaction qui se déroule entre les enfants et les personnes éducatrices, dans les contextes éducatifs, constitue un Processus proximal. De surcroît, ces autrices placent la variable de la qualité des

orientations pédagogiques au sein des Processus proximaux, puisque les intentions qui sous-tendent les actions éducatives sont soutenues par cette variable en interagissant avec certaines composantes de la qualité structurelle (formation initiale et continue) et de la qualité des processus.

D'autres recherches en petite enfance, sans aborder directement la notion de Processus proximaux, parlent de la qualité des processus, ou de qualité des interactions, comme élément essentiel au développement harmonieux des enfants. Par exemple, Hatfield et al. (2016) relie une qualité des interactions élevée à une meilleure préparation scolaire. Araujo et ses collaborateurs (2019) démontrent que les poupons et trotteurs ayant vécu des interactions de haute qualité en contexte de SGEE, ont de meilleures compétences en communication, en motricité fine et en résolution de problème. Baustad et Bjørnstad (2020) indiquent que la qualité éducative repose surtout sur un climat chaleureux et les compétences relationnelles des personnes éducatrices. Wustmann et al. (2022) démontrent qu'une qualité des interactions élevée en SGEE constitue un facteur de protection favorisant le développement de la résilience chez une population d'enfants vivant dans des contextes de vulnérabilité.

Toutefois, la qualité des processus semble soutenue par des éléments provenant du Contexte ou de la Personne, comme le démontrent Ha et ses collaborateurs (2024) lors d'une revue de la littérature portant sur la qualité des processus. Les auteurs abordent certains résultats de recherche qui expliquent que le contexte et l'environnement ont une influence sur la qualité des processus. Ils ajoutent que la qualification des personnes éducatrices et leurs années d'expérience jouent également un rôle dans le maintien d'une qualité des processus élevée. Lee et Sung (2023) font des constats similaires en démontrant que le niveau d'éducation, les années d'expérience et le bien-être des personnes éducatrices, ainsi que leur environnement de travail, s'avèrent tous des facteurs corrélés à la qualité des processus.

Ainsi, ces résultats soutiennent la dynamique du modèle du PPCT en démontrant que les variables de la Personne, du Contexte et du Temps ont un rôle à jouer sur les Processus proximaux. Les prochaines sections détaillent ces variables.

### 2.6.2 Les facteurs propres à la Personne (P)

Dans le modèle bioécologique, ainsi que dans les définitions de la qualité des processus, le rôle joué par la personne éducatrice est qualifié de porteur de qualité (Bigras et al., 2020). Il existe plusieurs facteurs propres à la Personne pouvant influencer la qualité éducative.

Dans le modèle du PPCT, les composantes liées à la Personne sont les demandes, les ressources, et finalement, les forces, c'est-à-dire le portrait de chaque personne éducatrice. Cependant, il demeure complexe de mesurer qualitativement comment ces composantes influencent la qualité des orientations pédagogiques, ainsi que la qualité éducative. C'est pour cette raison que la majorité des études portant sur les synergies entre la personne éducatrice et la qualité des interactions utilise le stress et le bien-être comme éléments de mesure.

Dans la littérature portant sur le sujet, Dodge et al. (2012) définissent le bien-être comme un équilibre entre les ressources psychologiques, sociales et physiques d'un individu face aux défis. Royer et Desjardins (2017) ajoutent que le bien-être comprend à la fois la satisfaction, les émotions positives et une dimension liée à la réalisation de soi. Cadima et al. (2020) incluent dans cette notion la perception de l'éducatrice quant à sa profession, son autonomie décisionnelle, sa rémunération et son sentiment d'équité. Le stress, quant à lui, est défini comme une réaction corporelle à une situation donnée (Baudoin, 2018; Wagner et al., 2013).

Des recherches, dont celle de Cadima et al. (2020), rapportent les travaux de Cassidy et al. (2017), selon lesquels le bien-être de l'éducatrice joue un rôle clé dans la qualité des interactions avec les enfants de moins de trois ans. Royer et al. (2017) confirment que le stress, la perception du travail et le bien-être influencent directement la manière de travailler, avec des répercussions possibles sur les enfants. Dans l'étude de Thomason et La Paro (2013), l'engagement de 740 personnes éducatrices, défini par la satisfaction au travail, le niveau d'éducation, l'expérience et l'appartenance professionnelle, s'avère prédicteur de la qualité du soutien émotionnel et cognitif offert aux enfants. Lee et Sung (2023) confirment ces résultats en indiquant que le bien-être émotionnel des personnes éducatrices joue un rôle significatif dans les relations avec les enfants, la gestion du groupe et le développement des aptitudes sociales et émotionnelles chez les enfants. À l'inverse, la détresse et la solitude des personnes éducatrices ont une association négative avec la qualité des interactions (Lee et Sung, 2023).

Plusieurs études (Jones et al., 2013; Royer et al., 2017; de Schipper et al., 2009) montrent que le stress au travail affecte négativement les interactions éducatives, pouvant mener à une dynamique circulaire où le mal-être professionnel réduit la satisfaction au travail et renforce le stress. D'autres travaux (Cumming, 2017; Smith et Lawrence, 2019) soulignent que la perception du bien-être est étroitement liée à la façon d'exercer la profession, et donc à la qualité des processus. Une attitude cynique ou détachée peut avoir des effets délétères sur les enfants (Royer et Chiasson-Desjardins, 2017), tout comme la faible rémunération contribue à l'insatisfaction professionnelle (Schreyer et Krause, 2016). Au Québec, Bigras et al. (2021) et

Baudoin (2018) observent aussi un lien entre stress élevé, diminution de la qualité éducative, et abandon du métier.

En somme, l'ensemble de ces résultats indique que la perception que les personnes éducatrices ont de leur métier et de leur engagement professionnel influence la qualité des interactions éducatives, au même titre que des éléments structurels. Cette perspective, de plus en plus explorée dans la littérature, met en lumière les liens entre variables internes et externes au personnel éducateur et leur influence sur la qualité éducative. Lorsqu'on analyse le tout sous l'angle du modèle PPCT, il semble que le stress vécu ou perçu par les personnes éducatrices influencerait leurs capacités à offrir une qualité des orientations pédagogiques suffisante et souhaitable, ainsi que les Processus proximaux.

En regardant d'autres synergies, telles les ressources des personnes éducatrices et la qualité éducative, d'autres études menées à l'international démontrent que les personnes éducatrices vivant en couple risquent de moins ressentir le stress lié au travail grâce au soutien offert par leur conjoint(e) (Tessier et al., 1989; Wagner et al., 2013). Cependant, avoir des enfants ou d'autres responsabilités hors du milieu de travail affecte plutôt négativement le niveau de stress perçu (Baumgartner et al., 2009; Wagner et al., 2013).

Des recherches montrent que l'âge de la personne éducatrice n'aurait pas d'influence sur sa perception du stress, mais que le stress tend à augmenter avec les années d'expérience, particulièrement après cinq ans (Royer et al., 2017; Wagner et al., 2013), et que l'épuisement s'accroît selon le nombre d'années d'expérience (Wagner et al., 2013). Cependant, le plus haut taux de roulement de personnel se produit dans les premières années de pratique, plus particulièrement entre la deuxième et la huitième année (Wagner et al., 2013). Au Québec, on recense que 50% des personnes éducatrices qui quittent la profession, le font dans les 18 premiers mois (Bentein et al. 2022).

Par ailleurs, plusieurs recherches démontrent que la formation initiale des personnes éducatrices a un impact sur les croyances éducatives, les valeurs, et l'identité professionnelle des personnes éducatrices, composantes de la qualité des orientations pédagogiques (Berthaud, 2018; Campbell-Barr, 2018; Therriault et al., 2014). De surcroît, il semble que la formation initiale ait des effets positifs sur le stress et le bien-être. En effet, les personnes éducatrices ayant bénéficié d'une formation officiellement reconnue et de plus de pratique en cours de formation ont un sentiment d'accomplissement personnel plus élevé (Wagner et al., 2013). À l'inverse, moins les personnes éducatrices détiennent de formation (en termes de durée et de nombre de formations) dans le domaine, plus elles vivent de stress, sans doute parce qu'elles disposent de moins d'outils et d'habiletés pour faire face au quotidien (Baudoin, 2018).

Pour ce qui est de la composante « forces », Jones et ses collaborateurs (2013) soulignent que les compétences sociales et émotionnelles influencent tant la gestion d'un groupe que les taux d'épuisement professionnel. En effet, les personnes éducatrices calmes, positives et satisfaites semblent mieux équipées pour gérer les comportements plus difficiles de leur groupe, et celles qui démontrent une plus haute satisfaction dans leur emploi ont plus de facilité à réguler leurs émotions (Jones et al., 2013).

En somme, l'ensemble de ces résultats suggère que les composantes de la Personne dans le modèle PPCT interagissent de manière synergique entre elles, et ont une influence sur les interactions quotidiennes entre la personne éducatrice et les enfants. Ces éléments personnels, parfois invisibles ou difficilement mesurables, influencent concrètement le bien-être, la posture et l'engagement des personnes éducatrices au quotidien. Les exemples présentés mettent en lumière l'importance de considérer ces éléments dans une perspective systémique, où le vécu professionnel, les conditions personnelles et les compétences individuelles se croisent pour créer la qualité éducative. Néanmoins, peu de littérature porte sur les synergies des composantes de la Personne, de la qualité des orientations pédagogiques et des Processus proximaux.

### 2.6.3 Les facteurs liés au Contexte (C)

Dans le modèle PPCT, le Contexte fait référence aux systèmes de la théorie bioécologique de Bronfenbrenner. En petite enfance, les recherches montrent que les variables de la qualité éducative interagissent à travers les différents niveaux du Contexte. Dans cette recherche, le microsystème réfère à l'environnement immédiat de la pouponnière (enfants, collègues, personnes éducatrices), et le mésosystème aux relations entre les personnes éducatrices et l'équipe de gestion, les autres groupes, ainsi qu'aux ressources disponibles, tant matérielles que psychologiques.

Des synergies entre ces deux niveaux de Contextes peuvent influencer les Processus proximaux. Par exemple, l'état de santé ou le comportement d'un enfant, les relations entre collègues et l'équipe de direction, ou les liens avec les parents et la direction peuvent accentuer ou atténuer le stress vécu ( Baumgartner et al., 2009; King et al., 2016; Royer et al., 2017; Tessier et al., 1989). L'intensité interpersonnelle, associée aux professions de « caring » (soins) et d'aide, la nature complexe et multitâche du métier, ainsi que l'environnement bruyant, le nombre d'enfants dans le local et les multiples sollicitations de la part des enfants peuvent aussi mener à de l'épuisement chez le personnel éducateur, augmentant les risques d'abandon du métier (Baumgartner et al., 2009; Bourcier, 2015; Ducharme et al., 2007).

Au niveau du mésosystème, les conditions de travail ont également une influence sur l'état émotionnel des personnes éducatrices (Bigras et al., 2020). En effet, des facteurs organisationnels au travail s'avèrent l'une

des principales sources de stress vécu par les personnes éducatrices, menant soit à un rendement plus grand, soit à de l'absentéisme ou à davantage d'accidents au travail (Royer et Chiasson-Desjardins, 2017). De surcroît, les niveaux de satisfaction et d'insatisfaction au travail sont associés à la qualité du leadership de l'administration du milieu (Kusma et al.2012). D'autres éléments relevant de la gestion, comme le degré de contrôle perçu de la personne éducatrice sur ses actions, ainsi que les ressources de soutien dont elle dispose, ont un effet sur la performance au travail (Royer et Chiasson-Desjardins, 2017). Lee et Sung (2023) arrivent à des constats similaires, associant un environnement de travail qui offre du support, et des relations positives entre les personnes éducatrices et l'équipe de direction à des interactions de qualité avec les enfants.

Certains éléments de l'exosystème ont une influence sur le milieu de travail, affectant la mise en place des Processus proximaux. Par exemple, le temps de planification, les possibilités de prendre des vacances ou des pauses, les horaires et la charge de travail sont tous associés au stress et au bien-être perçu par les personnes éducatrices (Cumming, 2017; King et al., 2016; Royer et al., 2017; Schreyer et Krause, 2016; Tessier et al., 1989; Wagner et al., 2013). Ces conditions peuvent être aggravées par des compressions budgétaires, une diminution des ressources ou la perte de personnel de soutien, ce qui augmente la charge mentale et réduirait le temps de qualité passé avec les enfants, nuisant à la qualité des relations entre les poupons et les personnes éducatrices (Lauzier, 2020).

La qualité structurelle, définie par des règles provinciales (exosystème), exerce aussi une influence indirecte sur les processus éducatifs, notamment par ses effets sur les conditions de travail et, ainsi, sur les interactions entre les personnes éducatrices et les enfants (Anders, 2015; Bigras et al., 2020; Løkken et al., 2018; Slot et al., 2018). Par exemple, la taille des groupes (structurelle) peut influencer les interactions (processus) entre la personne éducatrice et l'enfant, principalement dans le cas d'enfants plus vulnérables qui bénéficieraient davantage d'un ratio « un pour un » (Løkken et al., 2018; Beaudoin, 2018).

D'autres éléments provenant de l'exosystème, tel que le nombre d'enfants dans une pouponnière, affectent la qualité des interactions entre les personnes éducatrices et les poupons (Lee et Sung, 2023), notamment par leur influence sur les conditions environnementales, dont le bruit et la sollicitation venant de ceux-ci (Beaudoin, 2018). À ce sujet, au Québec, le ratio officiel est de cinq poupons pour un adulte, que les personnes éducatrices travaillent seules ou en équipe. Toutefois, le soutien entre collègues est reconnu comme un facteur de réduction du stress (Ducharme et al., 2007; Løvgren, 2016; Tessier et al., 1989), tandis que l'isolement vécu dans certains milieux peut l'augmenter (Baumgartner et al., 2009). Cumming (2017) souligne que les relations positives avec les collègues renforcent la satisfaction au travail, et les résultats d'un projet préliminaire sur la *Fidélisation et l'Attraction des nouvelles Recrues en petite Enfance* (FARE)

confirment l'impact positif que pouvait avoir le travail d'équipe ainsi que le soutien d'un(e) collègue (Bentein et al., 2022).

La rémunération, une autre composante de l'exosystème, influence également le stress et le bien-être des personnes éducatrices. Fixée par les conventions collectives au Québec, elle est similaire dans l'ensemble des CPE, mais varie davantage dans les milieux non subventionnés. Plusieurs recherches montrent que la satisfaction au travail est liée au salaire (Cumming, 2017; King et al., 2016), et que des conditions salariales précaires ou l'absence d'avantages sociaux peuvent contribuer à l'épuisement professionnel (Baumgartner et al., 2009; Wagner et al., 2013). Par ailleurs, une étude menée chez des personnes enseignantes au préscolaire par King et al. (2016) révèle un lien entre le bien-être financier des enseignantes et l'expression d'émotions positives chez les enfants, soulignant ainsi les effets indirects du salaire de l'adulte sur le bien-être des enfants qu'il côtoie.

Toujours dans une perspective bioécologique, les synergies entre les Contextes incluent aussi le macrosystème, qui renvoie aux grandes valeurs sociales, comme la vision de l'enfance et de l'accueil des 0-5 ans. Au cours du siècle dernier, la recherche a transformé la vision de la petite enfance ainsi que les croyances éducatives face à l'apprentissage des enfants (Bennett, 2010), sans oublier l'importance de la qualité éducative et la vision des professionnels de la petite enfance. Cette évolution des représentations sociales a influencé les décisions politiques, qui ont à leur tour modifié les formations, les pratiques éducatives et les réglementations en vigueur (Bigras et al., 2020; Fenech et Sumsion, 2007; Lauzier, 2020; Massé et al., 2017; Powell, 2010 ).

Ainsi, plusieurs éléments situés aujourd'hui dans l'exosystème prennent racine dans le macrosystème. Par exemple, au Québec, en 2017, à la suite du dépôt du projet de loi n° 143 visant à favoriser la qualité éducative en SGEE, des mesures visant son déploiement ont été mises sur pieds, particulièrement au niveau de la qualité structurelle. Il s'agit ici de mesures, telle l'évaluation de la qualité en SGEE, l'augmentation des heures de formation obligatoires, ainsi que des exigences accrues lors de la délivrance de permis (Massé et al., 2017). Bien que ces mesures visent l'amélioration de la qualité, elles peuvent aussi augmenter la pression sur les gestionnaires et les personnes éducatrices. Ces changements et la pression qui y serait liée risquent d'avoir des effets à long terme sur la qualité des orientations pédagogiques, puisqu'ils sont susceptibles de nuire au bien-être et à l'état émotionnel des personnes éducatrices (Bigras et al., 2020). À ce sujet, Fenech et Sumsion (2007) soulignent que certaines politiques peuvent générer un sentiment de contrainte, une diminution de l'autonomie professionnelle et une impression que certaines exigences sont chronophages sans bénéfices réels pour les enfants.

Un facteur supplémentaire à considérer dans le macrosystème concerne la vision du rôle des professionnels en petite enfance dans la société. Dans la littérature portant sur le sujet, un aspect souvent rapporté par les personnes éducatrices, lorsque questionnées sur leur profession, est le faible statut qu'occupe cette profession dans la société (Wagner *et al.*, 2013). Sumsion (2007) mentionne à cet égard la vision encore présente dans la société que le travail auprès des jeunes enfants est associé aux femmes et à leurs capacités « innées », passant de ce fait sous silence leurs connaissances professionnelles. En effet, il est reconnu que les métiers traditionnellement féminins sont stéréotypés et perçus comme peu prestigieux, ce qui diminue leur statut aux yeux de la société. Ce type de profession touche les émotions et les dispositions dites typiquement « féminines » et « émotionnelles ». La manière dont les émotions ont été historiquement marginalisées, vues comme chaotiques, faillibles et faibles, puis associées négativement au rôle féminin retire de la reconnaissance à ce type de profession (Anders 2015). Ces facteurs liés au macrosystème (faible prestige que la société accorde aux métiers à prédominance féminine) affecteraient ainsi la perception des personnes éducatrices de leur profession, et augmenteraient la désertion et le roulement de personnel.

Une autre source possible du manque de valorisation est soulignée par Ulmann (2012), qui souligne « l'invisibilité » de la profession. En effet, la majorité des actes accomplis par la personne éducatrice semblent « invisibles » pour autrui, car ce sont des actes de soins physiques, ce qui rejoint la sphère familiale. Ainsi, ils ne sont pas perçus comme étant un « vrai » travail, menant à une sous-valorisation du métier, aidant à maintenir ces professionnelles à un niveau de subalternes. Cette faible reconnaissance peut avoir des effets sur l'état d'esprit des personnes éducatrices (Bourcier, 2015a). En pouponnière, la situation serait exacerbée, tel que le soulignent Davis et Dunn (2019), mentionnant que ce groupe d'âge manque de visibilité jusque dans la recherche, ce qui tendrait à dévaluer encore davantage le métier de personnes éducatrices en pouponnière.

Ces caractéristiques se situent dans le macrosystème, puisqu'elles touchent à la vision de la société de la profession d'éducatrice, mais touchent également l'exosystème et le mésosystème se reflétant dans les conditions salariales des personnes éducatrices, ainsi que dans la perception d'autrui, voire des proches et des parents, sur la profession d'éducatrice, démontrant par le fait même l'interconnexion et la synergie des différents systèmes du modèle PPCT.

En somme, les résultats montrent clairement que les différents niveaux du Contexte interagissent entre eux et influencent les Processus proximaux, et ainsi la qualité des processus offerte au quotidien. Les conditions de travail, la composition des groupes, les dynamiques entre collègues, les ressources disponibles, ou encore les politiques éducatives, exercent toute une influence directe ou indirecte sur le bien-être et la posture des

personnes éducatrices. En pouponnière, ces éléments risquent d'influencer le lien d'attachement, car ils interfèrent dans la relation positive et de proximité entre l'adulte et l'enfant. Or, bien que plusieurs recherches aient documenté l'influence du Contexte sur la qualité éducative en général, peu d'études se sont intéressées spécifiquement sur la manière dont ces synergies influencent la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière, de même qu'à l'influence de la qualité des orientations pédagogiques sur la qualité des processus, en particulier chez les enfants âgés de 0 à 24 mois (Slot et al., 2018).

#### 2.6.4 Les facteurs liés au Temps (T)

Dans le modèle PPCT, le Temps se définit comme étant la durée des Processus proximaux, qu'il s'agisse de leur répétition, de leur continuité ou discontinuité, ayant une influence sur leur déroulement et la qualité éducative (Bigras et Lemy, 2025; Navarro et al., 2022). Ainsi, pour avoir un effet sur le développement, les interactions entre l'adulte et les poupons doivent être fréquentes et régulières.

Comme démontré précédemment, plusieurs recherches portent sur les interactions entre personne éducatrice et enfants, en lien avec la qualité éducative. Toutefois, peu de recherches portant sur les effets du micro et du méso temps existent. Parmi celles-ci, Nakgami (2024), aborde les effets du manque de temps sur la qualité des interactions, quand les participantes à sa recherche expriment ne pas avoir assez de temps pour pouvoir répondre aux besoins des enfants, surtout lorsqu'elles sont pressées. Curby et ses collègues (2010) ont cherché à voir si la qualité des interactions en classe de prématernelle (organisation de la classe, soutien émotionnel et contenu pédagogique) était stable dans le temps pendant la journée, et comment ces différents types d'interactions se soutenaient mutuellement, trouvant une corrélation positive dans le temps, entre l'organisation de la classe et le support émotionnel. Enfin, Feriver et ses collaborateurs (2022) expliquent que les expériences d'apprentissages prolongées soutiendraient le développement de compétences en pensée systémique chez les enfants.

Néanmoins, afin de documenter la présente section, il est possible d'observer les notions de stabilité et de continuité en petite enfance, et leurs effets sur la qualité éducative. Par exemple, un taux de roulement fréquent en SGEE mène à des instabilités, et à un manque de continuité dans les soins aux enfants, ce qui influencerait négativement leur développement (Baumgartner et al., 2009). À l'inverse, les enfants ayant expérimenté une stabilité de personnel en SGEE développent de meilleures habiletés sociales (Bratsch-Hines et al., 2020). Ackerman (2021), dans une revue de littérature, rapporte que la stabilité est à considérer comme un élément de qualité, puisque des relations stables et prévisibles sont à la base de la création du lien d'attachement. L'auteur cite d'autres études (*Fragile Families and Child Wellbeing Study* - FFCWS, *National Institute of Child Health and Human Development* - NICHD) ayant rapporté que des changements

répétés de SGEE chez les enfants provenant de milieux socioéconomiques défavorisés ont une incidence sur leur comportement à l'âge de 3 ans (Ackerman, 2021).

De plus, au niveau du micro et du méso temps, il est possible d'aborder la continuité dans les années d'expérience des personnes éducatrices. Ainsi, Ha et ses collaborateurs (2024) font référence à des études ayant démontré que les personnes éducatrices ayant davantage d'années d'expérience, mettent en place plus de stratégies afin de favoriser le développement socioémotionnel des enfants. Lee et Sung (2023) démontrent que plus les personnes éducatrices ont de l'expérience, plus les scores de la qualité des interactions sont élevés.

Au niveau du macrotemps, qui se réfère aux changements qui se produisent dans la société ou au fil des générations (Xia et al., 2020), des changements de paradigme peuvent avoir un impact direct sur les contextes de travail des personnes éducatrices en SGEE, influençant ainsi indirectement les Processus proximaux. Citons en exemple la création des centres de la petite enfance (CPE) en 1997, qui a changé le visage de l'accueil des enfants d'âge préscolaire au Québec. Plus récemment, bon nombre de recherches mettent en lumière des événements et des changements de paradigmes ayant eu un impact sur le travail des personnes éducatrices dans les dernières années, tels le néolibéralisme et les compressions budgétaires en SGEE, les avancées en sciences développementale mettant de l'avant l'importance de la qualité éducative, le projet de loi 143 et, enfin, la pandémie de COVID-19 et ses effets directs sur la profession (Bigras et al., 2021; Egan et Pope, 2021; Lauzier, 2020; Massé et al., 2017; Wistoft et al., 2022).

Des chercheurs (Wistoft et collaborateurs, 2022; Bigras et collaborateurs, 2021; Egan et Pope, 2021) ont souhaité explorer l'impact de la pandémie sur les SGEE et notent plusieurs changements dans les différents milieux de garde, et ce, à plusieurs niveaux de l'écosystème, allant de l'interdiction pour l'enfant d'amener des objets de la maison ou l'obligation de garder deux mètres de distance entre les enfants, ainsi que des changements lors des heures de dîner, comme l'interdiction pour les personnes éducatrices de s'asseoir à table avec les enfants (microsystème) jusqu'à des mesures hors du contrôle des SGEE provenant de l'exosystème, c'est-à-dire l'augmentation et les changements récurrents dans les règles sanitaires. La pandémie a affecté directement les personnes éducatrices, et indirectement la qualité des orientations pédagogiques par ses effets sur la charge de travail supplémentaire et le stress vécu par les personnes éducatrices (Bigras et al., 2021).

Un autre facteur à prendre en considération au niveau du macrotemps concerne le développement du néolibéralisme et les changements dans les politiques locales. La néolibéralisation de l'état s'est développée

à partir des années 1980 et a influencé la vision des SGEE et, par conséquent, les politiques et les réglementations mises en place. Lauzier (2020), dans son mémoire sur les effets du néolibéralisme sur les professions à prédominance féminine, souligne à cet égard que les coupures engendrées par les différents gouvernements ont touché les milieux de l'éducation, dont la petite enfance. D'autres pays ayant une vision différente de l'importance de la petite enfance n'allouent pas les mêmes budgets à ces services qu'un gouvernement voyant cela comme une dépense. Cummings et collaborateurs (2021) vont même jusqu'à dire que le néolibéralisme a positionné les SGEE dans un marché concurrentiel où les personnes éducatrices jouent le rôle de donneur de services et le parent, celui de client, passant ainsi sous silence le rôle et les droits des personnes éducatrices. Caublot et Blichardski (2014) mentionnent qu'en France, les réformes en petite enfance ont eu comme effet de diminuer la proportion de personnes éducatrices qualifiées et d'augmenter le nombre d'enfants par structure, au détriment de la qualité offerte aux tout petits, ce qui tend à démontrer à nouveau l'impact du macrotemps sur la qualité des processus.

En somme, la littérature scientifique démontre la complexité des interactions entre les composantes du PPCT et la qualité éducative en pouponnière, en soutenant que les facteurs influençant la qualité des processus proviennent à la fois de caractéristiques internes à la personne éducatrice et d'éléments externes liés à son environnement. La perception du bien-être au travail joue aussi un rôle déterminant dans la qualité des interactions. En positionnant la qualité des processus dans la variable des Processus proximaux, et en considérant, comme proposé par Bigras et ses collaboratrices (2025), que la qualité des orientations pédagogiques se trouve au sein des Processus proximaux, nous pourrions supposer que la qualité des orientations pédagogiques se trouve influencée par les variables du modèle du PPCT.

Dans un contexte où des inégalités de qualité éducative sont encore observées dans les pouponnières au Québec, et ayant démontré, lors du chapitre précédent, le rôle important des personnes éducatrices et d'une qualité élevée des processus, il apparaît d'autant plus pertinent de s'interroger sur la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière.

C'est dans cette perspective que la présente recherche s'inscrit, en visant à décrire la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière et à identifier les facteurs susceptibles de l'influencer. Les objectifs spécifiques de l'étude sont détaillés dans la section suivante.

## 2.7 Les objectifs spécifiques de recherche

Dans une perspective bioécologique, il est probable que les composantes de la qualité des orientations pédagogiques soient étroitement liées à la qualité des processus. Connaissant l'importance de la qualité

éducative en pouponnière et le rôle essentiel des personnes éducatrices (Cadima et al., 2020; Chiasson-Roussel, 2018; Bowlby, 2007), et sachant le manque de recherches s'intéressant au contexte des pouponnières et plus encore à la qualité des orientations pédagogiques, il apparaît important de s'interroger sur la qualité des orientations pédagogiques en contexte de SGEE, spécifiquement en pouponnière. C'est donc dans une perspective constructiviste interprétative et de découverte que ce projet vise à explorer les conditions influençant la qualité des orientations pédagogiques des personnes éducatrices en pouponnière. À la lumière du modèle PPCT, il sera ainsi possible de comprendre les divers éléments pouvant l'influencer.

Plus précisément, les objectifs spécifiques poursuivis sont les suivants : 1) documenter la qualité des orientations pédagogiques perçue par les personnes éducatrices en pouponnière, ainsi que 2) identifier les variables de la Personne, du Contexte et du Temps, ainsi que leurs principales synergies, qui influencent la qualité des orientations pédagogiques perçue des personnes éducatrices en pouponnière.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Le chapitre précédent présentait les assises théoriques ainsi que les modèles théoriques guidant ce projet de recherche. Ce troisième chapitre présente les choix méthodologiques retenus afin de répondre à la question de recherche sous-tendant ce projet : Quelle est la qualité des orientations pédagogiques des personnes éducatrices en pouponnière et quels sont les facteurs contextuels et individuels pouvant l'influencer? Dans ce chapitre, en premier lieu, il est question du choix de l'approche et du type de recherche préconisé, et des paradigmes méthodologiques sur lesquels la présente recherche s'appuie. Le chapitre se poursuit par les procédures de recrutement, de collecte de données et d'analyse. Enfin, pour terminer, le chapitre conclut avec les critères de rigueur scientifique, et les considérations éthiques d'usage.

#### 3.1 Le choix de l'étude de cas multiples

Le choix du type de recherche s'est arrêté sur l'étude de cas multiples. L'étude de cas s'inscrit dans un paradigme qualitatif et implique une analyse en profondeur d'un ou plusieurs cas, où la réalité, les divers contextes et les interactions entre divers facteurs sont privilégiés (Fortin et Gagnon, 2016, Lehrer et al., 2021). L'étude de cas s'emploie généralement quand le phénomène étudié est complexe et qu'il faut prendre en compte les acteurs qui le vivent, l'interaction de plusieurs facteurs qui le constituent et les processus qui le composent, afin d'en comprendre la richesse, et d'en avoir une compréhension approfondie (Alexandre et Proulx, 2021; Flyvbjerg, 2006; Karsenti et Demers, 2018; Lehrer et al., 2021; Merriam, 1998). Elle se veut holistique et doit être étudiée dans son contexte, en s'immergeant dans l'observation et la compréhension, au cœur du phénomène tel que vécu par ses acteurs (Barlatier, 2018).

Dans la présente recherche, la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière constitue un phénomène qui ne peut être isolé de son contexte : il est vécu dans un contexte unique avec de multiples interactions, à partir des caractéristiques individuelles des personnes éducatrices, et ainsi, difficilement observable hors terrain. Cette approche holistique s'arrime parfaitement au modèle bioécologique PPCT qui considère des facteurs tels, la Personne éducatrice, le Contexte et le Temps, comme facteurs influençant les processus au cœur de l'activité éducative. Le choix de l'étude de cas apparaît donc justifié pour répondre à la question de recherche.

Toutefois, ce projet de recherche a comme objectif d'étudier la qualité des orientations pédagogiques de manière à en dégager un portrait lié aux divers contextes des pouponnières au Québec. Puisque le Contexte en pouponnière varie selon plusieurs facteurs (le ratio adulte-enfants, le milieu socioéconomique, l'approche

pédagogique du SGEE, la direction, etc.), le contexte changeant influencerait possiblement de manière différente le phénomène étudié. Ainsi, l'une des raisons principales de choisir l'étude de cas multiples est qu'elle permet d'étudier un phénomène dans une diversité de contextes et qu'elle offre la possibilité d'une meilleure compréhension des cas par la description des différences ou similitudes de chaque cas (Heale et Twycross, 2018).

D'autres avantages de l'étude de cas multiples sont qu'elle permet au chercheur de mieux comprendre son sujet, de valider plus facilement ses résultats ou même de faire émerger une théorie (Gustaffson, 2017; Stake, 2005). En effet, les données recueillies à partir de plusieurs sources sont généralement considérées comme plus solides scientifiquement (Gustaffson, 2017; Stake, 2005).

Par ailleurs, certains auteurs estiment que l'un des inconvénients de l'étude de cas est la difficulté à généraliser les résultats; ainsi, le recours à plusieurs cas permet de pallier en partie à cette limite, en offrant la possibilité d'une généralisation théorique ou analytique, c'est-à-dire la possibilité de généraliser envers une population spécifique ou vers le développement d'une théorie modeste, deviendrait alors possible selon certains auteurs (Barlatier, 2018).

Néanmoins, bien que l'étude de cas multiples permette d'obtenir une vision plus complète d'un phénomène, il n'est pas possible de prétendre que chaque cas permette de comprendre la qualité des orientations pédagogiques dans son entièreté. Toutefois, en questionnant les personnes éducatrices vivant des contextes similaires, mais non identiques, ainsi qu'en prenant en compte les caractéristiques individuelles de chaque personne participante, ce projet aspire à obtenir une meilleure représentativité de la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière. Cela justifie la pertinence de mener une étude de cas multiples afin d'observer la qualité des orientations pédagogiques dans les contextes distincts et uniques à chaque cas.

Pour mener une telle étude de cas, plusieurs critères doivent être respectés quand vient le temps de déterminer exactement ce qui sera observé et qui sera interrogé. Les prochaines sections abordent le positionnement de la recherche, les critères de sélection des cas et les caractéristiques des personnes participantes, ainsi que les outils d'observation et les méthodes d'analyse des données.

### 3.2 Le choix de l'approche de recherche

La recherche qualitative est inductive, exploratoire, et vise la compréhension d'un phénomène ainsi que l'interprétation qu'en font les individus qui le vivent (Gaudreau, 2011; Merriam, 2009; Nguyễn-Duy et Luckerhoff, 2007). Pour comprendre la réalité qui l'intéresse, c'est-à-dire le phénomène d'intérêt, la chercheuse doit s'intéresser au point de vue des personnes qui le vivent et à la manière dont elles l'interprètent (*Énoncé de politique des trois conseils - EPTC*, 2018; Gaudreau, 2011). La chercheuse qui tend à saisir la complexité et le caractère subjectif de son phénomène d'intérêt se doit de prendre en considération les contextes l'entourant. En effet, l'une des particularités d'une recherche qualitative est qu'elle étudie le phénomène d'intérêt dans le milieu où il se produit, car le contexte est intimement lié à l'expérience vécue (Sawadogo, 2021).

L'approche de type qualitatif s'arrime à l'objectif de la présente recherche, qui est, notamment, de documenter et comprendre ce qui influence la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière en tentant de saisir comment elle est vécue par les personnes éducatrices. L'approche qualitative converge également avec l'approche bioécologique du chapitre précédent, puisque la personne éducatrice construit sa perception du monde en étant influencée par son environnement proximal et distal, ses caractéristiques personnelles et les événements sociétaux. En cherchant à comprendre comment la personne éducatrice fait sens des influences de son environnement, il sera possible de traduire sa compréhension du phénomène qu'est la qualité des orientations pédagogiques, vécue au quotidien, dans son environnement de travail. C'est donc ce qui justifie le choix d'une approche qualitative.

La présente recherche s'inscrit dans une posture constructive interprétative, visant à comprendre le point de vue des personnes éducatrices, la signification qu'elles attribuent à leurs gestes, ainsi que le sens qu'elles donnent à leurs pratiques éducatives en pouponnière. Cette visée compréhensive s'ancre au sein des paradigmes interprétatifs et constructivistes, qui considèrent que la réalité se construit de façon subjective, à partir des expériences, des croyances éducatives, des valeurs et des contextes de chaque individu.

D'une part, dans cette posture, la chercheuse voit le Savoir comme l'expérience vécue par l'individu face à un phénomène, ainsi que la recherche de significations qu'il donne à ses actions. Il s'agit d'une logique de la découverte dans laquelle l'expérience de la chercheuse fait aussi partie de la construction du savoir (Charmillot, 2021).

D'autre part, selon Riverin-Simard et ses collaboratrices (1997), dans un paradigme constructiviste, la chercheuse voit la réalité constituée de constructions mentales, sociales et expérientielles qui se modifient selon les individus qui participent à sa construction. La réalité est construite et non pas découverte. Dans ce paradigme, l'accent est mis sur le sens que les acteurs attribuent à leur expérience, ainsi que sur les interactions qui participent à construire leur vision du monde (Fosnot, 2015; Kerzil, 2009). Aussi, ce paradigme stipule que les résultats de la recherche sont nécessairement teintés par l'interaction de la chercheuse, son histoire personnelle et le phénomène étudié. Plus exactement, la recherche serait un processus interactif modelé par l'histoire personnelle de la chercheuse : « Il n'y a pas de science libre de valeurs » (Riverin-Simard et al., 1997, p. 62). Van Der Maren (2011) soutient également que les observations de la chercheuse font partie de la construction de la réalité observée.

La raison pour laquelle les pensées de Van Der Maren (2011) et de Riverin-Simard (1997) apparaissent pertinentes à souligner est que la chercheuse principale de ce projet fut longtemps éducatrice auprès des poupons. Il paraît donc essentiel de mentionner que, même si, lors de la collecte de données, la réalité est observée et que le vécu des personnes éducatrices est interrogé, sa propre expérience sur le terrain risque de teinter sa façon de mener le projet, bien que cela permette également d'apporter un éclairage supplémentaire aux subtilités des contextes dans lesquels se déroule la recherche.

Finalement, la posture interprétative repose sur l'idée que la réalité est construite à partir de perceptions individuelles et non pas qu'il existe une seule réalité pour tous. En recherche, l'individu est donc un participant actif, puisqu'il interagit avec son environnement et y apporte ses propres significations (Fortin et Gagnon, 2016). Dans une position interprétative, les phénomènes sont interprétables, basés sur la compréhension de l'individu et sur l'importance du contexte (Gohier, 2004). Ceci rejoint donc la vision d'une construction de la qualité des orientations pédagogiques telle que vécue par les personnes éducatrices ainsi que la vision bioécologique du PPCT. Ainsi, la posture constructiviste interprétative guide l'ensemble de la démarche, incluant la collecte et l'analyse des données.

### 3.3 Les personnes participantes à la recherche

Cette recherche s'intéresse à la qualité des orientations pédagogiques des personnes éducatrices en pouponnière, ainsi qu'aux facteurs personnels, contextuels et temporels pouvant l'influencer. Les participantes de la recherche sont six personnes éducatrices en pouponnière, provenant de quatre SGEE différents, tous situés au Québec.

Plusieurs critères ont permis de choisir les cas et les SGEE retenus. En premier lieu, pour une étude de cas, puisque l'objectif n'est pas la généralisation statistique, le choix de l'échantillon à privilégier est non-probabiliste et sélectionné à partir de caractéristiques spécifiques que le chercheur désire observer dans la population ciblée, ce qui correspond donc à un échantillon intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016; Merriam, 1999). Ainsi, six personnes éducatrices, répondant à des critères spécifiques et provenant de SGEE spécifiques (détaillés dans la section suivante), ont été sélectionnées.

Le choix exact des SGEE qui ont pris part au projet a été fait en fonction du nombre d'enfants inscrits au permis, puisque ce nombre influence directement le nombre de personnes éducatrices nécessaire pour respecter les ratios adulte-enfant établis au Québec (ratio d'un adulte pour cinq poupons). Cette décision se justifie dans une approche bioécologique où plusieurs facteurs peuvent influencer les Processus proximaux. Dans le cas des ratios adulte-enfants, il est reconnu que celui-ci influencerait la qualité des interactions (Anders, 2015) et les conditions environnementales, notamment en raison du bruit et de la sollicitation des personnes éducatrices par les enfants (Beaudoin, 2018), ainsi que le soutien social possiblement accessible et qui représenterait un élément de réduction du stress en milieu de travail (Bentein et al., 2022; Tessier et al., 1989). Donc, du fait du nombre d'enfants présents dans la pouponnière, le contexte change et pourrait influencer à son tour la qualité des orientations pédagogiques. Ces éléments liés au Contexte, susceptibles d'influencer les Processus proximaux en pouponnière, justifient le choix des milieux en fonction de leur ratio adulte-enfants.

Ainsi, il a été décidé de sélectionner trois milieux distincts afin de mieux contrôler les variables provenant des environnements, permettant ainsi d'isoler les facteurs relatifs aux personnes éducatrices, et non au milieu en soi. Précisément, un milieu avec cinq poupons, un avec dix, et un autre avec quinze poupons. L'objectif était de permettre une meilleure représentativité des facteurs environnementaux susceptibles d'influencer la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière. En fonction de ces ratios, il a été déterminé que le nombre de participantes serait limité à six, réparti dans les trois milieux précédemment mentionnés.

Initialement, les cas étaient répartis ainsi : un milieu avec une seule personne éducatrice, un autre avec deux personnes éducatrices, et un troisième avec trois personnes éducatrices. Cependant, afin d'offrir un portrait plus détaillé de chaque type de pouponnière, la décision retenue a été de sélectionner deux personnes éducatrices par type de milieu. Ainsi, deux personnes éducatrices ont été choisies dans deux SGEE comportant une pouponnière simple, deux participantes pour un SGEE avec une pouponnière double, et enfin, deux personnes éducatrices pour un SGEE comprenant une pouponnière triple.

Pour des raisons de validité scientifique, il a été jugé nécessaire d'avoir un minimum de trois cas, car un nombre plus élevé permet une meilleure représentation des perceptions et vécus des personnes éducatrices en contexte de pouponnière. Néanmoins, la décision de ne pas dépasser six participantes fut motivée par des considérations d'ordre méthodologique, notamment pour faciliter la recherche en contexte de maîtrise et parce que la chercheuse travaille seule lors de l'analyse et la collecte de données. Pour une synthèse de la justification des choix méthodologiques, voir le Tableau 3.2 à la page 58.

### 3.3.1 Le recrutement

Le recrutement a débuté par un appel au réseau personnel de la chercheuse et par la diffusion d'annonces sur des groupes de réseaux sociaux, tels que l'*Équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs en petite enfance* et *Valorisons ma profession* ([www.valorisonsmaprofession.com](http://www.valorisonsmaprofession.com)). Les personnes éducatrices intéressées ont pris contact par courriel, puis des échanges ont permis de vérifier les critères de sélection (voir l'annexe J) et d'expliquer le projet. Des échanges ont ensuite permis de valider les critères de sélection (expliqués dans la prochaine section) et d'expliquer les grandes lignes du projet. Suite à l'intérêt exprimé par les personnes éducatrices sélectionnées, elles furent recontactées afin de déterminer un moment pour une courte rencontre téléphonique ou par vidéoconférence. Cette rencontre avait pour but de détailler les objectifs du projet de recherche et de répondre aux questions des personnes éducatrices intéressées à participer. Par la suite, des documents de consentement ont été transmis aux milieux, aux parents et aux personnes éducatrices participantes afin d'obtenir un consentement éclairé de tous.

Le recrutement a dû se faire en trois phases, puisque la première n'aura pas permis de trouver les six cas. À ce moment, la technique dite « boule-de-neige » fut envisagée. Cette méthode consiste à demander à une personne déjà participante si elle peut recommander d'autres participantes (Gagnon, 2011). Bien que cette méthode ait porté ses fruits, les deux personnes éducatrices œuvrant dans une pouponnière simple se sont révélées difficiles à trouver. Ce type de milieu étant moins usuel, la possibilité que les deux personnes éducatrices soient intéressées par le projet de recherche en plus de la volonté de l'équipe de direction à participer furent trois éléments difficiles à combler. Ainsi, quelques changements furent apportés à la sélection des cas et des milieux. C'est-à-dire qu'il fut nécessaire de choisir deux pouponnières simples étant dans deux SGEE distincts. Ainsi, six cas répartis en quatre milieux furent sélectionnés.

L'annexe G offre un exemple de publication diffusé sur les réseaux sociaux, pour le recrutement des personnes participantes.

### 3.3.2 Les caractéristiques des milieux et des personnes participantes

Le choix des milieux a été effectué en fonction de leur disponibilité et de leur consentement à participer à l'étude. La réalisation du projet de recherche était néanmoins conditionnelle à l'accord des personnes éducatrices, de l'équipe de direction ainsi que des parents. Le Tableau 3.1 présente un résumé des caractéristiques des quatre milieux qui ont participé au projet de recherche.

Tableau 3.1 Résumé des caractéristiques des milieux

<b>SGEE</b>	<b>Lieux</b>	<b>Type de pouponnière</b>	<b>Nombre d'enfants inscrits</b>
<b>SGEE 1</b>	Ville en périphérie des grands centres urbains.	Pouponnière double	Une installation qui accueille une soixantaine d'enfants
<b>SGEE 2</b>	Municipalité à proximité d'un grand centre urbain	Une pouponnière simple et une pouponnière double	Deux installations. L'installation visitée compte environ 75 enfants
<b>SGEE 3</b>	Municipalité longeant le fleuve Saint-Laurent	Pouponnière triple	Deux installations. L'installation visitée accueille environ 80 enfants
<b>SGEE 4</b>	Ville de la région administrative du Centre-du-Québec	Deux pouponnières simples	Trois installations. L'installation visitée accueille 75 enfants

La sélection des personnes participantes s'est faite à partir de critères préalablement sélectionnés par la chercheuse. Ainsi, six personnes éducatrices en pouponnière furent recrutées, exerçant dans le métier depuis 10 ans, permettant ainsi d'avoir assez d'expérience dans le contexte québécois de la petite enfance en plus d'être familières aux divers programmes éducatifs généralement en application au Québec. Ces dernières devaient être à l'aise de communiquer en français et avoir obtenu un diplôme en petite enfance reconnu par le MF permettant d'être reconnues comme qualifiées. Enfin, de préférence, les sujets devaient avoir commencé à travailler en pouponnière avant l'événement de la COVID-19, permettant ainsi une comparaison dans le macrotemps des conditions avant, pendant et après la pandémie.

Le Tableau 3.2 présente un résumé des six cas en fonction des critères de sélection susmentionnés en date des collectes de données, soit d'août à septembre 2023. Les détails plus exhaustifs des six cas sont présentés dans le chapitre 4 de ce document.

Tableau 3.2 Résumé des caractéristiques des six cas sélectionnés

<b>Cas</b>	<b>Année d'expérience</b>	<b>Langue parlée</b>	<b>Formation</b>	<b>Années d'expérience en pouponnière</b>
<b>Cas 1</b>	32	Français	DEC	18
<b>Cas 2</b>	26	Français	AEC	20
<b>Cas 3</b>	13	Français	AEC	11
<b>Cas 4</b>	18	Français	DEC	4
<b>Cas 5</b>	22	Français	AEC	14
<b>Cas 6</b>	17	Français	DEC	8

### 3.4 La collecte de données

Dans le cadre de cette étude de cas multiples, les outils de collecte sélectionnés sont des entretiens semi-dirigés et des vidéos de rappel stimulé. Les vidéos ont été réalisées sur place, lors d'une matinée d'observation dans chaque milieu. Les entretiens ont eu lieu par vidéoconférence environ deux à trois semaines après la matinée d'observation, et ont duré environ une à deux heures.

#### 3.4.1 La description des outils de collecte des données

Puisque les contextes sont intimement liés avec le phénomène et les cas, ceux-ci se doivent d'être étudiés et décrits. À cet effet, Stake (2005) souligne que l'étude de cas multiples nécessite que le chercheur démontre comment le phénomène apparaît au sein des différents contextes. Afin de répondre au deuxième objectif, soit d'identifier les variables de la Personne, du Contexte et du Temps, ainsi que leurs principales synergies, qui influencent la qualité des orientations pédagogiques perçue des personnes éducatrices en pouponnière, dans le cadre de ce mémoire, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés afin de mieux saisir les composantes du PPCT dans chacun des contextes. Pour soutenir le premier objectif de recherche, soit 1) documenter la qualité des orientations pédagogiques perçue par les personnes éducatrices en pouponnière, des vidéos de rappel stimulé ont été produits afin de percevoir, à travers les actions des personnes éducatrices, les composantes de la qualité des orientations pédagogiques.

Les sections suivantes décrivent ainsi la démarche ayant mené à la sélection des méthodes de collecte de données ainsi que le déroulement de la collecte de données ayant eu lieu entre août et novembre 2023.

- Les entretiens semi-dirigés

Dans la recherche qualitative ainsi que l'étude de cas multiples, l'une des méthodes les plus communes de collecte de données est l'entretien (Gaudreau, 2011; Stake 2005). L'entretien peut se faire de plusieurs manières : structuré, semi-structuré et non structuré (Gaudreau, 2011; Merriam, 2009). Pour ce projet de recherche, l'entretien semi-structuré, avec enregistrement vocal, nous a semblé le plus approprié, puisqu'il permet de poser des questions visant à explorer l'essence et le phénomène de la qualité des orientations pédagogiques au sein des pensées et des expériences vécues par les personnes participantes, favorisant la conversation, ainsi que l'émergence de nouvelles idées et la possibilité d'imprévu (Gaudreau, 2011; Lehrer et al., 2021; Merriam, 2009). Préalablement aux entretiens, un questionnaire d'entretien a été conçu sous forme de questions ouvertes, appuyées sur le cadre conceptuel, afin de favoriser un dialogue libre et confortable et permettant aux participantes de s'exprimer spontanément sur leurs attitudes, croyances éducatives, valeurs et expériences (Lehrer et al., 2021).

D'abord, des questions identiques, d'ordre général, ont été posées à l'ensemble des six éducatrices afin d'explorer le contexte propre à chaque SGEE. Ces questions portaient sur le fonctionnement de la pouponnière, les relations entre collègues, ainsi que sur des éléments macrosystémiques et liés aux Temps, telles que la COVID-19, les compressions budgétaires et la pénurie de personnel. Les questions ouvertes avaient également comme objectif d'offrir la possibilité pour les participantes de discuter de leur parcours, et ont permis d'en apprendre davantage sur la composante de la personne, c'est-à-dire sur les caractéristiques propres à chacune, notamment en explorant leur histoire personnelle et professionnelle.

Ensuite, des questions spécifiques ont été élaborées à partir des vidéos de rappel stimulé. Afin de cibler spécifiquement la réalité de chaque cas, les questions ont été adaptées en fonction de chaque vidéo. Ainsi, la chercheuse a d'abord visionné seule les enregistrements afin de repérer les moments clés portant sur la relation, l'autonomie, l'exploration, la réponse aux besoins et les routines. Le choix de ces moments clés a été préalablement discuté avec l'équipe de codirection et plusieurs éléments sont issus de la littérature sur le développement de l'enfant et la qualité des interactions éducatives (par exemple l'attachement, la relation positive et l'autonomie). Ces extraits ont été rassemblés, pour chaque cas, dans une vidéo personnalisée à l'aide du logiciel *Shortcut*, puis présentés lors des entretiens. Les annexes A et B offrent des exemples de questions telles que posées lors des entretiens semi-dirigés.

Un entretien pilote a été réalisé avec une personne éducatrice, connaissance de la chercheuse principale, afin de valider le canevas d'entretien. Cet exercice a permis d'ajuster l'ordre de certaines questions pour limiter les redondances, et de clarifier certaines questions jugées plus abstraites. Ce test a permis de

confirmer la pertinence d'insister, en début d'entretien, sur l'absence de bonnes ou mauvaises réponses, et a permis de définir le moment le plus stratégique pour visionner les séquences vidéos, soit vers le milieu des entretiens.

- Les vidéos de rappel stimulé

La vidéo de rappel stimulé consiste à réaliser un enregistrement vidéo des participants en action et, par la suite, à la visionner avec eux, afin de recueillir des informations sur ce qu'ils ont pensé lors de l'action (Gravel et Tremblay, 2007). L'avantage de cette technique est qu'elle permet d'étudier la pensée en action, après l'action, et de comprendre les motifs de ces actions, puisqu'il serait difficile pour les personnes participantes de verbaliser ce qu'ils pensent au moment même où ils le font (Baribeau, 2007; Gravel et Tremblay, 2007). De plus, poser des questions aux personnes participantes durant l'action entraînerait le risque de modifier l'action elle-même. En faisant un retour sur les actions filmées, il est donc possible de questionner sans interrompre l'action des personnes participantes, et de comprendre la complexité du monde dans lequel ceux-ci évoluent, leur permettant de décrire leurs pensées et leurs décisions sans avoir besoin d'y penser sur le coup (Cherrington, 2018).

Dans le cadre de cette recherche, l'utilisation de vidéos de rappel stimulé visait à observer les personnes éducatrices en action, et à pouvoir les interroger sur leurs gestes concrets, en lien avec la qualité des orientations pédagogiques, tout en évitant d'interrompre l'action en direct. Les personnes éducatrices ont été filmées pour une durée d'environ une heure chacune. Cette prise de vidéo a permis de formuler des questions d'entretien afin d'ancrer les actions avec les composantes de la qualité des orientations pédagogiques, permettant de saisir son actualisation et de comprendre ce qui l'influence. Ce type d'approche est cohérent avec la posture compréhensive adoptée, puisqu'il donne la parole aux participantes sur le sens qu'elles attribuent à leurs actions.

Les questions posées lors des entretiens semi-dirigés visaient à amener les personnes éducatrices à expliciter leur vision et leurs pratiques concernant les interactions, la réponse aux besoins des poupons, l'exploration et l'autonomie, afin de faire émerger les composantes de la qualité des orientations pédagogiques, soit les attitudes, croyances éducatives, valeurs et l'identité professionnelle. La section suivante détaille davantage le déroulement de la collecte des données.

### 3.4.2 Le déroulement de la collecte de données

En premier lieu, après avoir obtenu les différents consentements, une date a été fixée pour permettre à la chercheuse de se rendre dans les divers milieux, et procéder aux enregistrements vidéos. Comme

l'organisation de la journée en pouponnière prévoit que les enfants soient éveillés en matinée et en sieste l'après-midi, la majorité des interactions se déroulent le matin, notamment lors des routines. Ces moments sont d'ailleurs souvent sous-évalués dans la recherche (Davis et Dunn, 2018; Degotardi, 2010), mais pourtant importants pour l'expérience quotidienne et la création du lien d'attachement (Cadima et al., 2020; Chiasson-Roussel, 2018). Ainsi, les captations ont été réalisées en matinée, sur une période d'environ trois heures (9h à midi), afin de recueillir un matériel suffisant pour élaborer le questionnaire ciblé à chaque cas.

Aussi, pour s'assurer de ne pas influencer les interactions au quotidien, une période d'acclimatation fut mise en place pour permettre à tous (adultes et poupons) de s'habituer à la présence de la chercheuse lors de la journée de captation et d'avoir un comportement habituel (Gaudreau, 2011). Ainsi, avant de commencer la captation vidéo, la chercheuse a passé un moment dans chaque pouponnière, à discuter un peu avec les personnes éducatrices et, avec l'accord de celles-ci, à interagir un peu avec les poupons. Le fait que la chercheuse soit elle-même éducatrice en pouponnière fut un avantage, car, étant familière avec le travail auprès des poupons et à la routine propre à ce groupe d'âge, l'acclimatation s'est faite plutôt rapidement.

Suite aux captations vidéo, la chercheuse a visionné les enregistrements afin d'en extraire les moments clés et de monter les vidéos d'une durée maximale de 10 minutes, qui serviraient au rappel stimulé. Les entretiens ont été planifiés dans un délai de 7 à 20 jours, pour que les participantes gardent en mémoire leurs actions. Ceux-ci ont eu lieu par vidéoconférence, pour faciliter leur enregistrement, et ont duré entre 60 et 120 minutes. Le Tableau 3.3 présente une vue d'ensemble des principaux choix méthodologiques.

Tableau 3.3 Justification des choix méthodologiques

Détails		Justification
Où	Quatre pouponnières avec des contextes structurels différents au niveau des ratios personnels éducateur-enfants	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impact du travail en duo/trio versus le travail en solo</li> <li>▪ Effets psychologiques des relations sur le stress</li> <li>▪ Effets du bruit et des demandes du nombre d'enfants</li> <li>▪ Vision bioécologique</li> </ul>
Qui	Six personnes éducatrices	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacité financière et de temps de la chercheuse</li> <li>▪ Possibilité de comparaison entre les cas</li> </ul>
	Exerçant dans le métier depuis au moins 10 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expérience suffisante en contexte québécois et avec le programme éducatif</li> </ul>
	Possédant un niveau d'aisance suffisant en français	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Langue utilisée dans le projet de recherche</li> </ul>
	Détenant un diplôme d'études collégiales ou reconnues comme qualifiées	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bonne connaissance des enfants et de leur développement</li> <li>▪ Formation similaire entre les cas</li> </ul>
	Travaillant en pouponnière depuis au moins 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparaison dans le mésotemps des conditions avant, pendant et après la pandémie de COVID-19</li> </ul>
Quand	Les avant-midis	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Période d'éveil des enfants</li> <li>▪ Période maximale des interactions</li> </ul>
Comment	Entretiens semi-dirigés	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pour un ancrage théorique dans les composantes du PPCT</li> </ul>
	Vidéos de rappel stimulé	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pour un ancrage théorique dans les variables de la qualité des orientations pédagogiques</li> </ul>

### 3.5 L'analyse des données

Dans la recherche qualitative, l'analyse vise à interpréter et à donner du sens aux données collectées (Gagnon, 2011). Pour reprendre une métaphore de Lincoln (2021), une fois la « recette » et les « ingrédients » choisis (les outils et les données), le chercheur passe à la « préparation et la cuisson », c'est-à-dire au codage et à l'analyse.

Comme la recherche qualitative génère souvent un grand volume de données brutes, il est essentiel d'assurer une bonne organisation (Fortin et Gagnon, 2016; Merriam, 2009; Stake, 2005). À cet effet, le logiciel *NVivo* (version 15) a été utilisé pour faciliter le classement et le traitement des données.

Pour la transcription et le codage, les données audio des entretiens ont d'abord été transcrites en verbatim à l'aide de la fonction de « transcription » du logiciel *Word*, puis révisées et importées dans *NVivo* pour l'organisation et l'analyse. Suivant les recommandations de Merriam (2009), chaque cas a été traité comme une entité distincte, avec un code alphanumérique assurant l'anonymat tout en permettant d'identifier l'éducatrice et son milieu (ex. : Educ1\_Milieu2). Dans la transcription finale, les noms de personnes ou de lieux ont été remplacés par des parenthèses, et la mise en gras distinguait les interventions de la chercheuse.

Comme le suggèrent plusieurs auteurs (Chevalier et al., 2018; Saldana, 2021), le codage est généralement réalisé en plusieurs cycles. Un premier cycle de codage a été réalisé, en lien avec le cadre conceptuel (PPCT et qualité des orientations pédagogiques), selon une approche « *top down* », où les thèmes théoriques identifiés dans la littérature sont utilisés comme codes (Chevalier et al., 2018), soit les quatre variables de la qualité des orientations pédagogiques (attitudes, croyances éducatives, valeurs et identité professionnelle), et les composantes du PPCT (Processus proximaux, Personne, Contexte et Temps). Le choix des codes ainsi que leur signification, a été réalisé en amont avec le comité de direction, permettant de s'entendre sur les définitions liées à chacun des termes associés aux composantes du modèle PPCT et aux variables de la qualité des orientations pédagogiques. Il est à préciser qu'au début du codage, les variables de la qualité des orientations pédagogiques ont été incluses dans les Processus proximaux, mais, suite à une analyse plus complète, les Processus proximaux ont été identifiés indépendamment à partir d'une analyse plus inductive et les variables de la qualité des orientations pédagogiques ont été placées dans un code distinct. En parallèle, la section de l'entretien portant sur les vidéos a été codée à partir de mots-clés issus du questionnaire (interactions, exploration, autonomie, besoins, routine), ce qui a permis d'identifier les composantes des Processus proximaux. L'annexe L présente un tableau résumé des codes et de la définition qui leur a été attribuée.

Ensuite, un second cycle de codage a permis de faire émerger des thèmes récurrents à travers les cas, dans une perspective d'analyse de contenu (Fortin et Gagnon, 2016), en ajoutant au besoin de nouveaux codes plus ancrés dans les propos des participantes. Cette étape a permis d'extraire des éléments jugés importants par les personnes éducatrices, puis de les regrouper sous forme de codes émergents. Une sous-catégorie de mots-clés a aussi été élaborée à partir des termes fréquemment rencontrés, tels que « réponse au besoin », « collaboration avec les parents » ou « confiance ».

Enfin, un troisième ordonnancement des verbatims a permis d'affiner encore la classification et d'ajouter des codes en lien avec les questions d'entretien, facilitant l'analyse intercas. L'objectif était de mieux comprendre l'influence des composantes du PPCT, ainsi que les attitudes, croyances éducatives, valeurs, et identités professionnelles des personnes éducatrices, en cohérence avec l'approche constructiviste et interprétative.

Comme le rappellent Miles et al. (2016), l'analyse et l'interprétation des données reposent sur une réflexion constante sur leur signification, et les codes choisis aident à repérer rapidement les segments pertinents, ouvrant la voie à la formation de conclusions. Ainsi, cette démarche a permis de faire ressortir des tendances communes entre les cas, de rédiger les portraits individuels et de regrouper les résultats selon les objectifs de la recherche : 1) documenter la qualité des orientations pédagogiques perçue chez les personnes éducatrices en pouponnière, ainsi que de 2) identifier les variables de la Personne, du Contexte et du Temps, ainsi que leurs principales synergies, qui influencent la qualité des orientations pédagogiques perçue des personnes éducatrices en pouponnière. Le chapitre suivant fait état des résultats issus de cette analyse.

### 3.6 La validité scientifique

La recherche par étude de cas essuie souvent plusieurs critiques quant à sa validité scientifique (Barlatier, 2018), notamment au niveau de sa validité externe. Plusieurs chercheurs semblent d'avis que ce qui est valide pour les cas étudiés ne le sera pas nécessairement pour tous les autres (Albarelo, 2011). Au niveau de la validité interne, les critiques portent le plus souvent sur le manque de représentativité du ou des cas sélectionnés (Alexandre, 2013).

L'étude de cas ne fait donc pas exception à cette règle et le chercheur doit donc tenter d'en maximiser la validité scientifique. Alexandre et Proulx (2021) présentent un tableau avec les stratégies pour assurer la rigueur scientifique d'une étude de cas, et ce, à chaque étape de la recherche (pour une vue complète du tableau, se référer à l'annexe K), dont la chercheuse s'est inspirée pour assurer la validité scientifique de ce projet.

Au niveau de la validité interne, qui sert à vérifier si les résultats de recherche sont fidèles à la réalité observée, et conformes à ce qu'ont réellement voulu dire les participants (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Demers, 2018; Merriam, 2009), plusieurs stratégies ont été mobilisées. La cohérence des résultats a été vérifiée en les comparant systématiquement aux données recueillies et à la littérature scientifique existante ou proche du sujet. De plus, lors de l'analyse des données, certaines informations ont été validées auprès des participantes, par l'envoi d'un courriel individuel à chacune, leur demandant de relire et approuver leur portrait. Ensuite, la chercheuse a consigné ses réflexions au sujet de l'analyse, dans un journal de bord, et l'utilisation combinée d'entretiens semi-dirigés et de vidéos de rappel stimulé a permis de croiser les perspectives pour enrichir la compréhension de la qualité des orientations pédagogiques.

En ce qui concerne la répliquabilité de la recherche ou encore, sa généralisation des résultats à d'autres situations similaires (Ayerbe et Missonier, 2007; Fortin et Gagnon, 2016), certaines stratégies ont été mises en place. La recherche a sélectionné plusieurs cas dans des pouponnières présentant des différences contextuelles, de manière à refléter la diversité des milieux éducatifs québécois. Bien que le nombre de cas demeure limité, cette diversité a permis d'observer des similarités et des différences pouvant alimenter les réflexions concernant la transférabilité à d'autres contextes similaires. Néanmoins, bien que la recherche souhaitait décrire les contextes et les participantes de façon détaillée, certaines informations contextuelles détaillées ont été volontairement omises ou atténuées afin de respecter la confidentialité des milieux et des participantes. Cette limite pourrait restreindre partiellement la transférabilité des résultats.

La validité de construit réfère à l'adéquation entre les mesures opérationnelles choisies (par exemple, la méthodologie et les outils) et les résultats obtenus, c'est-à-dire à la capacité des outils à réellement mesurer le concept étudié et de répondre à la question de recherche (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et al., 2018). Dans cette recherche, la validité de construit est soutenue par une définition claire des concepts (qualité des orientations pédagogiques, variables du PPCT), appuyée sur la littérature existante, ainsi que par l'utilisation d'outils de collecte de données complémentaires (entretiens et vidéos de rappel stimulé), permettant de capter à la fois les perceptions et les actions des personnes éducatrices. Enfin, le fait de décrire de manière détaillée les différentes étapes de la méthodologie permet de démontrer que les moyens choisis étaient les bons, et cohérents pour répondre à la question de recherche.

Enfin, la fiabilité fait référence à la stabilité des données dans le temps et dans des conditions similaires. Elle permet de juger de l'intégrité des données recueillies et s'apparente aussi, dans une certaine mesure, à la notion de généralisation (Fortin et Gagnon, 2016). Dans la présente recherche, la fiabilité a été soutenue par la tenue d'un journal de bord permettant de favoriser une certaine subjectivité chez la chercheuse et de

conserver une trace des réflexions et des décisions méthodologiques. De plus, l'organisation des verbatims dans *NVivo* et leurs multiples relectures attentives ont contribué à maintenir la cohérence et l'intégrité des données tout au long de l'analyse. Enfin, le choix des codes utilisés lors de l'analyse a été discuté et validé auprès du comité de direction.

### 3.7 Le respect des normes éthiques de la recherche

Toute recherche impliquant des êtres humains doit être conduite dans le respect de la personne. Dans une démarche qualitative, où s'installe souvent une forme d'intimité entre le chercheur et les personnes participantes, il est d'autant plus essentiel de garantir le respect de la confidentialité ainsi que d'obtenir un consentement libre et éclairé (Fortin et Gagnon, 2016; Gaudreau, 2011). Ainsi, une évaluation par un comité d'éthique doit être faite pour toute recherche conduite auprès d'humains (Hamelin-Brabant, 2006).

Dans le cadre de ce projet, au niveau de l'éthique procédurale, une demande d'approbation au comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE - voir annexe C) et un formulaire de consentement signé par chaque personne participante furent obtenus (voir annexe D). De plus, la chercheuse a pris soin d'obtenir les autorisations requises pour l'observation en milieu (voir annexe E), ainsi que la participation des enfants aux vidéos (voir annexe F). Elle s'est assurée d'informer chaque personne participante du projet de recherche, ainsi que de répondre à leurs questions. Au moment de chaque visite, elle a permis une période d'acclimatation pour les personnes éducatrices et les poupons. Enfin, pour respecter la confidentialité des participantes, un codage fut employé pour que celles-ci ne puissent être identifiées, respectant ainsi leur anonymat. Finalement, le matériel fut rangé adéquatement sans possibilité d'être visionné par des personnes extérieures à la recherche (Gaudreau, 2011).

Pour ce qui est de l'éthique en pratique (Barcroft, 2016), c'est-à-dire le respect des participants et de leur point de vue, la chercheuse a demandé le consentement régulier des participantes pour filmer et pour poser des questions, ainsi que leur accord en cas de situation durant laquelle les participants se sentaient moins à l'aise d'être filmés, la chercheuse aurait respecté le choix des participantes à cesser la captation vidéo. De plus, comme la captation impliquait la présence d'enfants généralement trop jeunes pour offrir un consentement direct, la chercheuse a suivi les recommandations de Barcroft (2016), qui souligne l'importance de s'assurer que les poupons soient à l'aise en s'impliquant parfois dans leurs activités. De plus, la chercheuse a laissé les enfants guider les interactions entre eux, tel que suggéré par Barcroft.

Aussi, la confidentialité étant primordiale, aucune information ne fut divulguée qui puisse nuire aux personnes éducatrices. Cependant, la loi sur la protection de la jeunesse indique que l'enfant doit être protégé,

et s'il advenait que la chercheuse soit témoin d'une situation de risque pour ce dernier, elle se devrait de briser la confidentialité pour la sécurité des enfants impliqués. Ces informations étaient connues des participantes ainsi que du milieu et des parents.

Enfin, concernant l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) selon les balises proposées par le guide d'utilisation responsable de l'UQAM, nous reconnaissons avoir utilisé ChatGPT (<http://chat.openai.com>) entre les mois de mars et août 2025. Ces utilisations ponctuelles auront servi à obtenir des suggestions de reformulation afin de rendre certains passages du mémoire plus concis, d'en améliorer la clarté et la fluidité, et de limiter les répétitions. L'IA a également servi à retrouver et organiser des éléments précis dans des verbatims longs et complexes, à donner un appui à la correction linguistique et stylistique, et enfin, à soutenir le processus d'idéation et de structuration, notamment dans l'ébauche des sections Discussion et Conclusion. Nous avons employé des requêtes telles que : « Comment structurerais-tu la section Discussion d'un mémoire d'une étude de cas multiple avec 6 cas et un modèle théorique clairs? »; « Voici le texte qu'il faut un peu synthétiser, s'assurer de sa cohésion avec le verbatim, se rappeler que ce sont des propos rapportés et garder la même forme que les autres cas. Présentement, on a 607 mots. »; « J'ai cette phrase ici qui est un peu pêle-mêle. Peux-tu m'aider à la rendre plus claire, et éviter les répétitions? »; « Coucou. Je vais t'envoyer de bouts de textes. J'ai besoin que tu me les corriges (faute, syntaxe, coquille, grammaire, etc. »; « En te basant sur mon texte, peux-tu faire un petit résumé de c'est quoi la Personne, c'est quoi les Contextes, et les synergies entre les deux, et comment ça influence les Processus proximaux? N'oublie pas, les demandes sont visibles. Et je ne veux pas que tu aies chercher ce qui "pourrait" je veux que tu me dises ce que j'ai écrit dans mon document, n'invente pas. »

Les résultats des invites générés par l'IA ont toujours été considérés comme des suggestions, et elles ont été sélectionnées, adaptées et retravaillées par la chercheuse principale, qui demeure, avec l'apport et le soutien de l'équipe de direction, seule responsable des analyses, des interprétations et du contenu final de ce mémoire. L'intelligence artificielle n'a pas produit de données empiriques ni d'analyses originales, et n'a pas remplacé le jugement critique requis dans le cadre de la recherche scientifique.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats d'une étude de cas multiples visant à approfondir les connaissances vis-à-vis de la qualité des orientations pédagogiques de six personnes éducatrices travaillant en pouponnière et provenant de quatre services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE). Pour comprendre comment se vit et se déploie la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière, chacun des six cas a été analysé individuellement à partir des propos des participantes lors des entretiens, et ce, à la lumière des dimensions de la qualité des orientations pédagogiques (attitudes, croyances éducatives, valeurs, identité professionnelle), puis croisé avec les éléments du modèle PPCT (Processus proximaux-Personne-Contexte-Temps) de Bronfenbrenner, pour faire ressortir les constantes, tensions et synergies des pratiques éducatives en pouponnière.

L'analyse s'est déployée en trois temps. D'abord, chaque cas a été analysé individuellement à partir des dimensions de la qualité des orientations pédagogiques, en identifiant les éléments exprimés dans les entretiens. Ces éléments ont ensuite été analysés en regardant leur influence réciproque et les synergies propres à la qualité des orientations pédagogiques pour chaque cas. Ensuite, les variables du PPCT ont été détaillées pour les six cas dans l'ordre suivant : soit les caractéristiques de la Personne (demandes, ressources internes et externes, forces), les niveaux du Contexte (microsystème à macrosystème), les Processus proximaux (en lien avec les dimensions du programme *Accueillir la petite enfance*, ministère de la Famille, 2019) et les dynamiques du Temps (microtemps, mésotemps, macrotemps).

Chaque cas a été analysé de manière approfondie et détaillée, ce qui a permis d'explorer la complexité du phénomène de la qualité des orientations pédagogiques. L'exploration du phénomène réalisée au sein de contextes réels, propres à chaque cas, s'inscrit en continuité avec l'approche méthodologique de l'étude de cas multiples, qui repose sur une compréhension profonde, fine, nuancée et contextuelle du phénomène étudié (Stake, 1995; Yin, 2009). Ainsi, ce choix d'analyse s'avère pertinent, puisqu'il permet d'accéder à une richesse interprétative (Alexandre, 2013), tout en rendant compte de la manière dont le modèle PPCT s'incarne dans des pratiques éducatives situées.

En somme, l'ampleur des résultats présentés répond à une exigence méthodologique visant à rendre compte de la complexité des dynamiques liées à la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière, telles qu'elles sont vécues et construites par les personnes éducatrices elles-mêmes.

Afin de soutenir la lecture des résultats, la structure récurrente de ces sections est d'abord présentée en introduction. La présentation des résultats se fait suivant un ordre similaire pour chacun des cas. Afin de répondre au premier objectif spécifique de recherche, c'est-à-dire documenter la qualité des orientations pédagogiques perçue chez les personnes éducatrices en pouponnière, le portrait individuel de chaque participante est dressé selon un ordre identique, c'est-à-dire un résumé des caractéristiques de la participante et une analyse de la qualité de ses orientations pédagogiques (présentés selon le même ordre pour chaque cas). Dans le but de répondre au second objectif de recherche, c'est-à-dire d'identifier les variables liées à la Personne, au Contexte et au Temps, ainsi que les principales synergies qui influencent la qualité des orientations pédagogiques perçue des personnes éducatrices, chaque portrait met en lumière, conformément au modèle PPCT, les caractéristiques propres à ces trois dimensions, susceptibles d'avoir un effet sur cette qualité. Pour chacun des cas, les composantes de la qualité des orientations pédagogiques et du PPCT sont illustrées par des verbatims issus des entretiens, suivis d'un résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques et d'une synthèse des éléments du PPCT et enfin illustrés à l'aide de figures. Il importe de souligner que la directionnalité des flèches de chacun des tableaux reflète les propos tenus par chacune des participantes.

Les quatre milieux visités comptaient des pouponnières simples, doubles ou triples. Afin de ne pas compromettre la confidentialité des participantes, les milieux d'où elles proviennent ne seront pas davantage décrits dans ce projet, rendant ainsi impossible toute association entre les milieux et les six éducatrices ayant pris part au projet.

#### 4.1 L'analyse des résultats des six cas

Les six cas sont présentés selon une structure constante, articulée autour de l'analyse de la qualité des orientations pédagogiques et du modèle Processus proximaux-Personne-Contexte-Temps (PPCT) de Bronfenbrenner. Cette organisation vise à mettre en lumière la qualité des orientations pédagogiques véhiculée et perçue dans le discours des participantes, ainsi que les dimensions personnelles, contextuelles et temporelles des pratiques éducatives de personnes éducatrices en pouponnière, tout en respectant l'unicité de chaque parcours.

La présentation débute par une description factuelle de la trajectoire professionnelle et des caractéristiques personnelles de l'éducatrice participante, appuyée de verbatims significatifs. Suit une analyse de la qualité des orientations pédagogiques, incluant les attitudes, croyances éducatives, valeurs et éléments de l'identité professionnelle, ainsi qu'un examen de leurs dynamiques. Dans cette recherche, les attitudes ont été analysées comme une disposition intérieure, une manière d'être et de voir le monde, susceptible d'influencer

ou de soutenir les comportements des personnes éducatrices. Les croyances éducatives renvoient aux convictions que les participantes entretiennent à propos de la nature des poupons, ainsi que sur les approches éducatives qu'elles jugent les plus appropriées pour soutenir leur développement. Les valeurs, quant à elles, concernent les principes fondamentaux et les repères éthiques que les participantes considèrent comme essentiels dans leur travail auprès des jeunes enfants. Enfin, l'identité professionnelle désigne la manière dont les personnes éducatrices perçoivent leur rôle et leur métier en pouponnière, ainsi que la représentation qu'elles attribuent au regard que la société porte sur leur travail. Cette partie se termine à l'aide d'un résumé et d'une figure synthèse des dynamiques de la qualité des orientations pédagogiques.

Cette analyse mobilise ensuite les composantes du modèle PPCT - la Personne (ressources, demandes, forces), le Contexte (micro, méso, exo, macro), les Processus proximaux et le Temps - afin d'examiner leur influence sur la qualité des orientations pédagogiques. Comme abordé dans le cadre théorique, les Processus proximaux (Bronfenbrenner et Morris, 1998; Navarro et al., 2022; Tudge et al., 2009) désignent les interactions réciproques, régulières et durables entre l'individu en développement et son environnement immédiat. Considérés comme le moteur du développement, ils sont situés, dynamiques, et façonnés par les caractéristiques de la Personne, du Contexte et du Temps.

Néanmoins, dans le cadre de ce mémoire, ce sont les synergies entre la qualité des orientations pédagogiques et les composantes du modèle PPCT qui sont abordées. C'est pour cette raison que, dans l'analyse, les éléments du PPCT sont examinés de manière distincte, afin de les associer plus tard, dans la discussion, à la qualité des orientations pédagogiques. Plus précisément, la variable Personne est détaillée selon ses demandes (facteurs passifs visibles qui influencent l'interaction), les ressources internes (expériences de vie personnelle et professionnelle, formation initiale, personnalité) et les ressources externes (formations continues, collègues, influences de l'entourage et de l'environnement), et les forces (actives, comme la motivation ou le tempérament). Le Contexte est décrit selon sa proximité à la personne, soit le microsystème (contexte dans lequel elle évolue quotidiennement), passant par le mésosystème (interactions entre les microsystèmes fréquentés par l'éducatrice) et l'exosystème (système dans lequel l'éducatrice n'évolue pas, mais qui va influencer ses pratiques éducatives), vers le plus éloigné d'elle, soit le macrosystème (les valeurs et les normes sociétales influençant indirectement l'éducatrice et son travail auprès des poupons). Enfin, le Temps est abordé en combinant microtemps et mésotemps, en raison de leur difficulté à être dissociés (continuité/discontinuité des Processus proximaux et leur répétition dans le temps), et en distinguant le macrotemps, lié aux changements sociétaux d'un point de vue plus macrosystémique et leur influence sur le développement de l'individu. Chaque portrait se conclut par une synthèse et un schéma visant à positionner, de façon exploratoire, la qualité des orientations pédagogiques dans le cadre du modèle PPCT.

Cette structure est conservée à travers l'ensemble des cas afin d'assurer une lecture fluide et cohérente. Elle ne sera toutefois pas répétée dans chaque section, afin d'éviter les redites et d'alléger la lecture.

#### 4.1.1 La présentation de Fabienne

Fabienne est une femme dans la cinquantaine, née au Québec et mère de trois enfants. Elle cumule plus de 26 ans d'expérience en SGEE. Elle détient une Attestation d'études collégiales (AEC) en technique en éducation à la petite enfance (TEE), ainsi qu'un microprogramme en soutien pédagogique. Lorsqu'il est question du parcours menant à son choix de travailler en petite enfance et plus précisément en pouponnière, son cheminement est marqué par un intérêt constant pour les poupons. « J'ai toujours aimé les bébés », affirme-t-elle. En effet, Fabienne raconte avoir débuté sa carrière comme infirmière en néonatalogie. Néanmoins, en quête d'un emploi plus compatible avec la vie familiale, elle s'est réorientée vers le domaine de la petite enfance : « J'ai vu une annonce de garderie privée [...] j'ai donné mon nom. J'ai pris la piqûre, j'ai adoré. » Elle décrit une motivation à œuvrer « dans un environnement avec des enfants en santé » et à « être présente pour [ses] enfants le soir et les fins de semaine ». Cet attrait s'est confirmé au fil des années et oriente encore aujourd'hui sa pratique professionnelle en pouponnière. Depuis maintenant plusieurs années, Fabienne travaille dans le même CPE, principalement en pouponnière. L'éducatrice valorise les relations chaleureuses, la douceur, et la disponibilité auprès des tout-petits. Dans son quotidien, elle privilégie la créativité, l'écoute et l'adaptation, incarnant une approche empreinte de respect du rythme et des besoins de chaque enfant.

##### 4.1.1.1 La qualité des orientations pédagogiques dans les propos de Fabienne

Les propos de Fabienne font ressortir quatre grandes **attitudes** : 1) la responsabilisation émotionnelle, 2) la proactivité professionnelle et intellectuelle, 3) la sensibilité, et 4) le collectivisme. En premier lieu, Fabienne démontre une **responsabilisation émotionnelle** marquée : elle croit que chaque personne est responsable de son bonheur, assumant activement la gestion de son bien-être au travail, même dans des conditions difficiles comme la pandémie. Elle affirme : « Le bien-être d'une personne, c'est beaucoup par rapport à toi qui décides que t'es bien [...] j'essaie de prendre toujours ce qui est le mieux de ce que j'ai, puis de changer ce qui fait que je suis pas bien. »

Fabienne se montre également **proactive**, ce qui se manifeste dans une volonté constante de s'améliorer, de chercher des solutions et de se former, notamment par la lecture et l'expérience : « [...] J'ai toujours voulu améliorer [...] j'ai lu beaucoup de livres, j'ai beaucoup cherché [...] quand j'ai besoin de quelque chose, j'ai toujours trouvé des solutions. » Cela témoigne de sa posture réflexive, où l'apprentissage provient autant de la pratique que de la recherche personnelle.

Sur le plan relationnel, Fabienne fait preuve d'une **attitude sensible** aux besoins des enfants, qu'elle considère dans leur unicité et leur globalité. Elle insiste sur l'importance de respecter leurs limites, d'ajuster ses attentes et d'intervenir avec bienveillance :

Moi, ça me fâche un peu quand les enfants tombent dehors, puis les éducatrices les aident pas à les relever. Parce que oui, des fois ils sont capables, mais des fois ils ont juste besoin d'un coup de pouce, ou ils ont besoin de se faire valoriser. Peut-être qu'ils sont fatigués, oui, peut-être il y a 5 minutes t'étais capable, mais là il est pu capable, y a donné tout ce qu'il fallait là [...]

Enfin, le **collectivisme** constitue aussi une attitude centrale dans le discours de Fabienne, qui valoriserait le travail d'équipe, et qu'elle associe directement à la sécurité affective des enfants, notamment en pouponnière. Elle souligne l'importance du travail d'équipe pour remplir ses fonctions et soutenir la stabilité auprès des poupons : « [...] c'est la force d'une équipe, puis pour les enfants, la stabilité, quand y en a une (éducatrice) qui manque [...] même s'ils connaissent pas l'autre, ils sont rassurés d'avance. »

Trois grandes **croyances** éducatives se dégagent de l'analyse pour Fabienne : 1) le développement du poupon repose sur la sécurité affective, 2) le poupon apprend en explorant et sa motivation est intrinsèque, 3) l'éducatrice agit comme guide et modèle. Plus précisément, Fabienne souligne à plusieurs reprises que le développement harmonieux des poupons serait conditionnel au **sentiment de sécurité** affective, qui se créerait par la réponse attentive d'une éducatrice disponible et à l'écoute de leurs besoins physiques et émotionnels. Elle insiste sur l'importance de décoder ces besoins pour prévenir les détresses et ajoute qu'un poupon qui se sent en sécurité sera davantage porté à explorer son environnement, favorisant ainsi son développement.

C'est ça, la base à la pouponnière, c'est être sécurée, être bien [...] s'il y a des besoins qui sont pas répondus, ou tu les comprends pas, là ça va pleurer [...] la pyramide de Maslow de la base, il pourra pas se développer, il va plus être inquiet [...] tant que tu as pas ça, oublie ça, ça marche pas.

Cette sécurité affective serait rendue possible, selon elle, par la disponibilité et la sensibilité de l'éducatrice. Elle explique qu'une éducatrice doit être attentive aux enfants et adapter sa réponse en fonction des besoins de chacun, comme elle le décrit dans ce passage :

Pour que ça soit la qualité, c'est que tu sois disponible, que tu vois qu'il y a une interaction. Des fois, c'est juste dans le regard, c'est juste être disponible. Des fois, c'est juste un sourire, tu le regardes pis ça suffit, qu'il va continuer son jeu, puis il va continuer ses découvertes. D'autres fois, ça prend plus d'interactions, plus de mots, plus de rassurance, plus être aussi tactile, être pris, être proche [...]

Par ailleurs, Fabienne conçoit que les poupons **explorent à tout moment** de la journée et qu'ils le font au travers de leur sens et grâce à leur motivation intrinsèque. Pour elle, les moments du quotidien (collation, routine, jeu libre) sont autant d'occasions d'apprentissage actif, guidé par la curiosité naturelle de l'enfant :

[...] l'exploration en soi, je trouve à la pouponnière, c'est tout le temps. Tu peux utiliser la collation, le dîner, s'il mange par lui-même, c'est déjà tactile, pis c'est pas dangereux. [...] les textures, les plumes, le froid, le chaud. C'est ça l'apprentissage.

Dans cette perspective, l'éducatrice a, selon elle, un **rôle de guide et de soutien actif**, qu'elle doit être présente pour accompagner activement l'enfant dans ses apprentissages. Elle souligne que « tout est à apprendre à la pouponnière », autant sur le plan social que langagier. Elle ajoute que l'éducatrice a comme rôle d'offrir un cadre à la fois stimulant et sécurisant pour le poupon, tout en ajustant ses interventions en fonction des intérêts des enfants et de leur zone proximale de développement.

[...] on veut que l'enfant apprenne à parler, donc faut dire des mots, faut donner des choses. [...] j'essaie, comme éducatrice, d'amener l'enfant de faire d'autres choses, de faire des pistes [...] d'offrir la stimulation [...] pis, où ce que l'enfant est rendu dans son exploration, je vais aller donner un peu de plus.

Enfin, Fabienne souligne que l'âge et le niveau de développement du poupon influencent la manière dont il apprend, et que les attentes de l'adulte doivent en tenir compte : « S'il a 6 mois ou s'il a 14 mois, c'est pas la même chose [...] Pis en y a qui ont 12 mois, puis ils sont pas rendus là aussi, mais ils ont développé d'autres choses ». Plutôt qu'une croyance isolée, cette attention à l'âge serait un principe articulant l'ensemble de ses autres croyances éducatives, venant nuancer ses pratiques et soutenir l'importance qu'elle accorde à l'individualité des poupons.

L'entretien fait ressortir **trois grandes valeurs** chez Fabienne : 1) l'humanisme, 2) le respect, et 3) l'autonomie. En premier lieu, les propos de Fabienne témoignent de l'importance qu'elle accorde à l'épanouissement global des enfants, misant sur leur bien-être et leur plaisir au quotidien (valeur **humaniste**) : « Je souhaite que les enfants, ils soient bien, qui soient à l'aise pour me dire qu'est-ce qu'ils ont besoin. » En cohérence avec ses croyances éducatives, elle souhaite que chaque poupon se sente bien dans son groupe. Selon elle, des enfants heureux seraient plus enclins à communiquer et à entrer en relation avec leur environnement. En lien avec son attitude sensible, le **respect** du rythme et de l'état émotionnel des enfants apparaît comme une valeur centrale pour Fabienne. Elle insiste sur l'importance de reconnaître que chaque poupon est influencé par son vécu personnel et familial, et que cela doit être pris en compte dans ses interventions éducatives, témoignant d'un respect de l'enfant dans sa globalité, qui dépasse le contexte éducatif et prend en compte les réalités invisibles qui peuvent influencer son comportement.

Des fois aussi, c'est des bonnes journées pour eux autres, des fois des moins bonnes journées, parce qu'ils sont malades, parce qu'ils sont grippés, parce qu'ils ont peut-être eu des chicanes qu'on connaît pas à la maison [...] On sait pas tout.

Enfin, Fabienne exprime une grande confiance dans les capacités des enfants, qu'elle considère comme compétents, même très jeunes. Elle valorise leur **autonomie**, à condition qu'ils soient soutenus selon leur stade de développement. En cohérence avec ses croyances éducatives, elle valorise également l'accompagnement actif pour créer un environnement propice à l'exploration autonome. Cette posture se traduit par des choix d'aménagement concrets, tels que les portes des locaux laissées ouvertes ou les jouets fixés aux meubles, suscitant la curiosité et permettant une certaine autonomie dans l'exploration et les jeux des poupons :

Je veux qu'ils soient de plus en plus autonomes [...] ça lui donne plus de possibilités, pis plus d'autonomie, tu sais, lui a le goût [...]. C'est plus attrayant, s'ils sont tapés sur la table, l'enfant va être porté à plus à se lever, à développer l'autonomie, d'aller se lever pour aller jouer avec.

Enfin, lorsqu'il est question d'**identité professionnelle**, Fabienne aborde les caractéristiques nécessaires pour travailler auprès des poupons, sa perception d'elle-même comme éducatrice, son rôle auprès des enfants et des collègues, ainsi que la reconnaissance sociale de son métier. En premier lieu, elle estime qu'une éducatrice en pouponnière doit être chaleureuse, patiente, disponible et compréhensive. Elle se décrit à travers les mots de ses collègues, en soulignant des traits qui correspondent à ceux qu'elle juge essentiels à la profession :

Elles me disent toujours que je suis douce, calme, patiente. Je suis à l'écoute des besoins des enfants. Je suis une personne assez disponible aussi. Avec des poupons, faut que tu sois disponible.

En cohérence avec ses croyances éducatives, il ressort des propos de Fabienne qu'elle conçoit son rôle comme celui d'une accompagnatrice qui soutient le développement global du poupon en l'absence des parents :

On est là pour l'accompagner, puis pour donner les outils ou les stimulations ou les soins de base, que l'enfant puisse être heureux et être bien dans sa peau, puis s'épanouir [...].

Elle ajoute que, parfois, son rôle est de faire « un peu de dépistage, de la prévention, de l'accompagnement. » Dans la même lignée que ses attitudes, Fabienne évoque également la dimension collective de son identité professionnelle, en parlant du soutien qu'elle offre à ses collègues dans des moments de stress : « t'as comme un support à donner aussi en tant qu'éducatrice, aux éducatrices. »

Finalement, Fabienne porte aussi un regard critique sur la perception sociale du métier, qu'elle considère encore peu valorisé, notamment en pouponnière. Toutefois, en cohérence avec son attitude proactive, Fabienne souligne que les éducatrices ont un rôle à jouer dans la manière dont leur profession est perçue, démontrant une influence bidirectionnelle dans la valorisation du travail de personne éducatrice :

[...] On dit qu'on veut être reconnu, mais mettons, on est ensemble dehors avec les enfants, puis les éducatrices, elles n'arrêtent pas de parler ensemble, puis t'accueilles pas l'enfant qui arrive, puis tu vas pas vers le parent, tu sais, c'est ça... on est des gardiennes [...]. Mais s'ils nous voient à l'action, qu'est-ce qu'on fait, ben ils vont nous percevoir autrement. On a comme un rôle aussi là-dedans.

Enfin, Fabienne souligne aussi une évolution positive des relations avec les parents, tout en notant que la vision du métier comme simple travail de garde persiste, bien que cette vision soit, selon elle, en déclin.

- Le résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques chez Fabienne

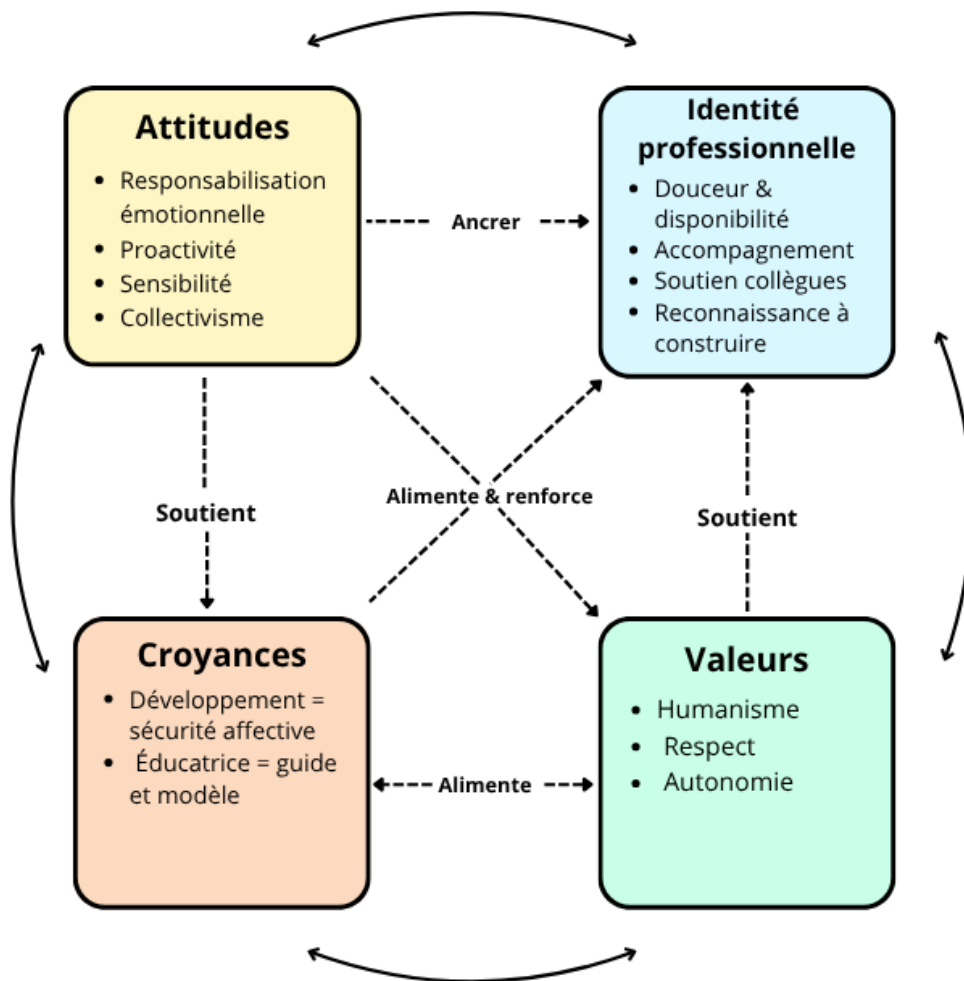
Chez Fabienne, les différentes composantes de la qualité des orientations pédagogiques s'entrecroisent de manière cohérente et dynamique. En effet, son attitude proactive soutient ses croyances éducatives : elle se voit comme une éducatrice engagée dans le développement des enfants, prête à s'ajuster, à chercher des solutions et à accompagner, tout en respectant le rythme de chacun des poupons. De plus, ses croyances éducatives quant à la motivation intrinsèque des enfants et en l'importance d'une base affective solide, sont en relation et alimentent ses valeurs d'autonomie, de respect du rythme et du bien-être global des poupons. Ces valeurs s'expriment aussi dans la vision de son identité professionnelle : douce, patiente, disponible et à l'écoute, elles soutiennent Fabienne dans l'incarnation des qualités qu'elle juge essentielles pour travailler auprès des poupons. Elle conçoit son rôle comme un accompagnement actif, autant auprès des enfants qu'au sein de son équipe, dans lequel elle s'inscrit comme figure de soutien. Enfin, son attitude collective et proactive s'arrime à une identité professionnelle engagée : elle croit que les personnes éducatrices ont un rôle à jouer dans la manière dont leur profession est perçue socialement. Bref, les quatre dimensions ne sont pas juxtaposées : elles soutiennent et nourrissent une vision éducative cohérente, où la personne qu'est Fabienne (ses attitudes et sa posture identitaire professionnelle) influence sa manière de penser (croyances éducatives) et agir (valeurs mises en œuvre au quotidien). Ce résumé, qui synthétise les dynamiques entre les composantes de la qualité des orientations pédagogiques, est illustré dans la figure 4.1.

#### 4.1.1.2 Les composantes du modèle PPCT s'exprimant dans l'expérience de Fabienne

Quand on aborde la composante de la **Personne**, chez Fabienne, lors de l'entrevue, outre son âge et ses origines québécoises, peu d'éléments de type *demandes*, c'est-à-dire des caractéristiques visibles de

Fabienne susceptible d'influencer les Processus proximaux, se dégage explicitement de son discours. Ses propos font toutefois ressortir des **ressources et forces** qui soutiennent les Processus proximaux, de même que certains traits de tempérament pouvant parfois moduler ces dynamiques.

Figure 4.1 Synthèse des dynamiques de la QOP chez Fabienne



Parmi les **ressources personnelles internes**, Fabienne souligne que l'expérience qui s'accumule chaque année lui permettrait d'améliorer ses pratiques. Elle explique qu'en avançant en expérience « [...] tu, vois qu'est-ce qui se passe, fais que tu deviens meilleur [...]. Je garde ce que ce qui marche, puis je change ce qui marche pas ». Elle évoque également **des ressources externes**, dont l'influence de formations reçues au CPE, de lectures personnelles, de son expérience de maternité et des rencontres significatives dans son parcours. Ces ressources semblent nourrir ses attitudes de proactivité, de responsabilisation et de collectivité :

[...] c'est ce qu'on est comme personne. [...] C'est sûr qu'on a eu des formations (au CPE) aussi à un moment donné, puis moi, j'ai lu beaucoup de livres [...]. Je me suis toujours servi de ma vie à moi, tu sais, aussi, je suis maman, donc [...] les personnes que tu rencontres aussi.

Quand il est question des **forces**, chez Fabienne, sa préférence marquée pour les poupons, sa proactivité, ainsi que sa posture d'autonomie émotionnelle apparaissent comme des traits pouvant faciliter son engagement dans les Processus proximaux avec les enfants. De plus, les attitudes de Fabienne sont portées par son tempérament plutôt autonome et proactif, et se manifestent notamment dans sa manière de concevoir son bien-être : « Mon bien-être, je le vis, c'est moi qui décide, pis c'est comme ma façon, dont ma perception. »

Fabienne identifie toutefois certains aspects de son tempérament qui, dans certaines situations, peuvent représenter des freins à l'engagement dans les Processus proximaux. Elle évoque notamment une sensibilité au bruit, être parfois moins flexible ou déstabilisée face à des changements d'équipe fréquents ou à des mouvements imprévus d'enfants dans son groupe :

[...] un bout de temps, y avait toujours quelqu'un de nouveau à côté de moi [...]. Des fois, ça devient épuisant de toujours de recommencer à zéro.

[...] j'ai juste un poupon ou deux, la pouponnière est pas complète. Donc on va couper un groupe, on va le mettre dans l'autre, puis toi, tu vas partir, tu vas laisser tes poupons, puis tu vas les remplacer ... ça me déstabilise un peu.

Les propos recueillis lors de l'entretien permettent d'identifier des éléments pertinents aux quatre niveaux du **Contexte** dans le modèle PPCT : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Ces éléments, interreliés, forment l'environnement dans lequel Fabienne évolue comme éducatrice, influençant ses pratiques, son bien-être et son engagement dans les Processus proximaux quotidiens. Plus précisément, concernant le **microsystème**, qui consiste principalement à ce qui se passe en pouponnière, en termes d'environnement physique, d'organisation et d'activités, l'éducatrice évoque positivement son local et son aménagement, tout en soulignant quelques ajustements qu'elle aimerait y apporter, relevant plutôt d'organisation du rangement et d'ajout de matériel, afin que celui-ci réponde davantage à ses besoins. Fabienne discute de l'environnement physique, qui est pensé pour soutenir l'autonomie et le développement des enfants, en cohérence avec ses valeurs, ses croyances éducatives et sa perception de son rôle. Elle parle, par exemple, des portes ouvertes entre les deux pouponnières adjacentes et de jouets fixés aux meubles, conçus pour favoriser l'exploration autonome. Fabienne mentionne aussi appliquer un programme éducatif dans son groupe, tel qu'exigé par le ministère, mais elle nuance en disant l'appliquer à sa manière.

Le **mésosystème** désigne les interactions entre les différents microsystèmes fréquentés par Fabienne, notamment à travers les dynamiques de son milieu de travail, et qui auraient influencé son local, elle-même et les enfants. Elle évoque positivement l'arrivée d'éducatrices spécialisées, la formation continue reçue au CPE, et discute des effets du départ de l'ancienne direction : « On a eu des crises, la directrice générale était partie, et la direction [les éducatrices] sont quasiment toute parties aussi, chacun leur tour ... ça été dur. » Ces éléments auraient eu un impact tant sur le climat de travail que sur son propre bien-être. Si certaines demandes de la nouvelle direction ont été difficiles à vivre, comme la proposition d'un horaire de travail passant de quatre à cinq jours « Y quelqu'un qui est venu aider, avec des idées bizarres qu'on était moins d'accord [...]. A voulait nous mettre à 5 jours semaine. ». Fabienne affirme toutefois que le climat est aujourd'hui positif et que les valeurs de la direction actuelle (entraide, plaisir, accueil) rejoignent les siennes. Elle fait d'ailleurs état d'un climat organisationnel agréable dans le verbatim suivant :

C'est un beau milieu. Tu sais si je te parle présentement là, y a eu des hauts et des bas, mais présentement, on est dans une belle passe. Les directrices, c'est des anciennes éducatrices qui savent c'est quoi la job, qui sont compréhensives.

Finalement, Fabienne aborde l'impact de son horaire de quatre jours sur sa qualité de vie et son bien-être professionnel. Elle affirme être prête à faire certains sacrifices liés à son travail, mais pose une limite claire en ce qui concerne son équilibre : « Je peux couper dans mes vacances, je vais couper dans plein de choses, mais pas dans le quatre jours. »

Plusieurs éléments relevant de l'**exosystème** semblent avoir influencé le quotidien de Fabienne, notamment les lois et règlements ministériels et les demandes administratives qui en découlent. Par exemple, certaines exigences lui semblent contradictoires ou difficilement applicables, comme l'obligation de faire sortir les poupons tous les jours, tout en exigeant leur proximité constante, même durant les siestes. Elle explique avoir modifié sa routine en faisant siester les enfants dehors :

On a décidé de toujours coucher les enfants dehors [...] on a plus le droit, un enfant qui dormait mieux en dedans, de le laisser en dedans, puis nous autres de sortir. Faut que toute ton groupe soit sorti dehors pour pouvoir sortir.

Fabienne évoque aussi les effets de la Loi 143 sur la qualité qui aurait, selon elle, été appliquée de manière excessive dans son milieu. Parmi les mesures de cette loi ayant généré un climat de doute, elle cite entre autres l'interdiction d'utiliser des expressions affectueuses ou de s'absenter quelques secondes sans remplacement :

On pouvait plus appeler les amis “mes petits cocos” parce que fallait dire leur nom [...] on avait pu le droit d'aller à la toilette deux secondes parce que, si on n'était pas remplacées ... C'était la qualité au maximum [...]. Tsé, on n'était pas si mauvaises que ça, mais là on se remettait en question. [...] c'était diminuer l'estime de soi [...] c'était trop, y'a personne qui peut-être la super éducatrice à 100% [...].

Finalement, au niveau du **macrosystème**, les propos de Fabienne font ressortir des changements sociaux liés à sa vision de l'éducation à la petite enfance. Elle observe une évolution positive des conditions de travail des personnes éducatrices et une reconnaissance croissante de son métier, qu'elle associe à un changement dans la perception sociale des rôles parentaux, notamment en lien avec une plus grande égalité entre les hommes et les femmes au regard des soins des enfants.

Le salaire est plus reconnu [...]. C'est pas encore beaucoup valorisé. Plus maintenant je pense parce que l'homme et la femme qui s'occupent des enfants, donc là avant, l'homme il voyait pas pantoute notre rôle. Et là, on dirait qu'ils prennent plus de soins, ils le voient plus [...]. Mais je pense que ça, ça s'améliore.

Elle souligne toutefois que cette reconnaissance reste incomplète, particulièrement en pouponnière, ce qu'elle explique par rapport à la vision qu'entretient la société à l'égard de l'apprentissage, soulignant que celui-ci serait moins valorisé chez les poupons : « On est comme les derniers parce que les bébés, c'est juste pour être les besoins de base [...] on leur apprend pas à compter. » Fabienne, proactive, reconnaît également l'importance de poursuivre la lutte pour la valorisation des personnes éducatrices. Elle souligne que, malgré certains progrès pour sensibiliser la société à son métier, celui-ci reste encore trop souvent perçu comme une simple forme de garde, bien que cette vision tende à diminuer. Elle ajoute que cette lutte s'inscrit dans un mouvement plus large, partagé par les travailleuses d'emplois traditionnellement occupés par des femmes. Pour elle, la place des femmes demeure à revendiquer :

On s'est battues beaucoup aussi. Je me rappelle les grèves qu'on a faites, les premières grèves. [...] C'est comme un milieu de femmes, faut se battre, puis pas lâcher. C'est un pas à la fois.

Quand il est question de saisir les **Processus proximaux** touchant Fabienne, c'est-à-dire les interactions régulières entre une personne et son environnement immédiat qui soutiennent ou non le développement des poupons, les réponses fournies lors de l'entretien permettent d'identifier les Processus proximaux significatifs, en lien avec les quatre dimensions du programme éducatif du ministère de la Famille (2019) : les interactions avec les enfants, les lieux, les expériences vécues par les poupons, ainsi que les interactions avec les parents. Les propos de Fabienne mettent en évidence trois types **d'interactions** qu'elle considère comme essentiels dans sa relation avec les poupons : 1) l'étayage, 2) le soutien socioémotionnel

et 3) la communication. Ces interactions semblent cohérentes avec ses croyances éducatives et sa vision du rôle de l'éducatrice comme guide et accompagnatrice du développement. En effet, elle illustre fréquemment sa volonté de soutenir l'autonomie des enfants tout en les accompagnant dans leurs apprentissages, en leur offrant un étayage adapté, comme dans cet extrait :

Là, j'essayais de l'accompagner dans son apprentissage avec les vêtements d'hiver [...] c'était les premières fois avec les vêtements d'hiver, la glace, tout ça, d'embarquer, débarquer [...] j'ai montré, j'ai décortiqué, j'ai dit des mots, j'ai laissé faire aussi, je l'ai pas faite à sa place, j'aurais pu la prendre, la mettre direct dedans, mais c'était pas mon intention, je voulais qu'elle apprenne.

Un autre thème abordé dans les propos de Fabienne, soit le soutien socioémotionnel offert aux poupons, se manifeste par sa sensibilité aux besoins des enfants. Elle démontre rechercher l'équilibre entre les divers besoins des poupons, que ce soit l'exploration ou le sommeil. Elle souhaite offrir un cadre sécurisant tout en permettant aux enfants d'explorer. Elle évoque, en référant aux vidéos, avoir été attentive à une enfant qui voulait monter dans un traîneau, ou encore avoir perçu l'inconfort d'un poupon face à un visage inconnu, en l'occurrence celui de la chercheuse.

La communication occupe également une place centrale dans ses interactions. Fabienne, dont le rôle de guide et de soutien semble au cœur de ses pratiques, explique parler régulièrement avec les enfants à divers moments de la journée permettant de créer un lien, d'encourager l'expression et de soutenir le développement du langage. Elle donne comme exemples des moments où elle reprend des bribes de conversation ayant eu lieu plus tôt dans la journée, ou quand elle nomme des sons d'animaux pour enrichir le vocabulaire des poupons. Enfin, elle détaille une routine de changement de couche, où elle cherche activement à établir un échange :

[...] quand qu'on change, je veux établir un contact avec l'enfant. Je veux passer un petit moment avec lui, pis là, de communiquer, parce qu'on veut que l'enfant apprenne à parler, donc faut dire des mots, faut donner des choses, il faut apprendre aussi à l'écouter, demander, tu sais, qu'elle dise des mots? J'essayais de m'intéresser, quand elle voulait les plumes, ben là, j'ai compris que c'est ça qu'elle voulait [...].

Quand il est question des dimensions des **lieux** et des **expériences vécues**, Fabienne attache une grande importance à leur organisation pour soutenir le développement global des enfants. Elle affirme adapter ses actions éducatives aux besoins physiologiques et développementaux des poupons, notamment lorsqu'elle parle des siestes extérieures, qu'elle considère à la fois comme une exigence gouvernementale et une occasion d'enrichir l'expérience des enfants :

On n'a pas grand temps d'aller dehors dans la journée, y'a tellement de routine à la pouponnière, c'est pas mal le matin [...] Comme j'ai une grande, mais si je sors pas je trouve ça... toutes les apprentissages, le goût d'aller dehors, si je le fais pas, elle pourra pas le faire ces apprentissages-là.

Elle réfléchit aussi à l'aménagement du local en fonction de la zone proximale de développement des poupons et de leurs intérêts. Elle nomme avoir plusieurs coins de jeux variés : musique, objets à empiler, à insérer, à tirer, etc. Elle mentionne également fixer certains jouets sur les meubles, soulignant que ceci maintiendrait l'intérêt des poupons et leur engagement, tout en stimulant l'autonomie cognitive et le développement, de même qu'en assurant une certaine sécurité physique :

[...] l'enfant va être porté à plus se lever, à développer l'autonomie [...] si tu les *tapes* pas, c'est sûr que le réflexe, c'est pas de jouer avec, c'est de prendre, puis de partir avec. Puis d'assommer les amis en chemin, parce qu'ils ont pas conscience que ça va faire ça, eux autres.

Dans la même perspective et en cohérence avec ses valeurs (autonomie, respect, confiance), ainsi que sa croyance liée au besoin de sécurité des poupons, Fabienne explique que les portes entre deux pouponnières restent ouvertes pour permettre aux enfants de se déplacer de manière autonome, d'explorer davantage, tout en restant en lien avec une éducatrice connue.

Les poupons, c'est des enfants qui apprennent. On a beaucoup à apprendre, à se déplacer, pis à avoir le goût de se déplacer, de marcher... ça fait plus loin à découvrir [...] ça lui donne plus de possibilités, pis plus d'autonomie. Puis s'il se sent bien, il va pouvoir aller explorer ailleurs, puis il va savoir que t'es de l'autre côté, puis que s'il a besoin, y va revenir [...] c'est comme un autre local à découvrir, ça prolonge l'exploration [...]. En général, ça donne plus d'ouverture pis que le fait que quand qu'il y a des personnes nouvelles, c'est plus facile pour les enfants parce qu'ils connaissent.

Enfin, Fabienne considère que ses **interactions avec les parents** participent aussi à la reconnaissance du rôle éducatif de l'éducatrice. En cohérence avec son attitude proactive et sa vision du rôle d'éducatrice, elle explique que la reconnaissance du métier auprès des parents et de la société passe par l'attitude professionnelle des éducatrices :

Tsé, notre façon d'être avec les parents a changé. Puis on a fait aussi de l'éducation avec ça aussi. Si t'arrives aux parents, puis bon « il a passé la journée... bon il a passé une belle journée » c'est tout. Mais si tu parles des apprentissages qu'y a fait, c'est quoi que tu as travaillé, bin là, le parent, il va plus avoir de considération, de qu'est-ce qu'on est, qu'est-ce qu'on fait comme job.

Quand il est question du dernier élément du PPCT, c'est-à-dire le **Temps**, bien que Fabienne n'en parle pas de manière explicite à travers les termes « microtemps » ou « mésotemps », certains éléments de son discours

renvoient à la fréquence, à la stabilité et à la durée de certains Processus proximaux. En observant ses interactions auprès des enfants, il est possible de relever une volonté de répétition dans le temps pour soutenir le développement, le langage et l'apprentissage. Elle parle notamment d'histoires qu'elle raconte plusieurs fois aux enfants : « j'aime ça raconter toujours la même histoire aux enfants. Souvent, tu sais, ils la disent en même temps que moi à la fin de l'année, ils savent toutes. » Cette régularité se retrouve aussi dans les sorties extérieures, que Fabienne et sa collègue s'efforcent d'offrir quotidiennement, malgré les défis liés aux siestes. Elle souligne également l'importance pour les poupons d'avoir toujours accès à une personne connue et stable, ce qui témoigne de sa croyance en la sécurité affective et de l'importance qu'elle accorde à la cohésion dans l'équipe. Fabienne parle aussi de continuité et de discontinuité dans ses relations avec ses collègues qui, sur le long terme, auraient pu mener à un épuisement et donc une discontinuité. Elle souligne que des modifications dans les façons de travailler ont été bénéfiques :

Je trouve que ça l'a aidée depuis que ça, c'est plus stable. [...] Des fois, ça devient épuisant de toujours de recommencer à zéro de... là on est comme un vieux couple, donc, ça va bien, on n'a pas besoin de parler, on le sait, tu sais, c'est quoi la tâche qui va aider l'autre.

Elle mentionne aussi la variabilité dans le temps, en soulignant l'impossibilité d'être constamment une « super-éducatrice ». Elle aborde l'importance de se montrer flexible et d'accepter des variations de performance dans le temps. Cette posture semble témoigner d'une approche sensible du travail et d'une certaine lucidité face aux exigences du métier.

Pis là, avec les super éducatrices, des *superwomans*, mais tout le temps à 100%, ça, c'est pas possible, personne n'est capable d'être à 100% tout le temps, sans arrêt. Chacun des hauts des bas, puis des moments... c'est normal.

Sur le plan du **macrotemps**, un événement majeur ressort dans les propos de Fabienne : la pandémie de COVID-19. Elle en parle à plusieurs reprises, en lien avec les impacts sur ses pratiques, son bien-être, celui de ses collègues et de la direction. Elle mentionne la pression constante et les changements de dernière minute imposés par les mesures sanitaires, qui ont entraîné un état d'épuisement généralisé.

C'est sûr qu'y avait beaucoup de pression [...] ils (le gouvernement) faisaient toujours les changements le dimanche ou le samedi. Ça les [l'équipe de direction] a épuisés, puis nous autres aussi, tu sais, on était épuisées, on était demandantes parce qu'on était épuisées nous autres aussi.

Elle témoigne aussi de la tension entre ses orientations pédagogiques et les mesures sanitaires, en particulier en ce qui concerne la communication avec les poupons :

Dans le temps où ce qui avait la pandémie, j'ai trouvé ça très difficile. Le fichu masque qui fallait mettre là. Les poupons qu'on sait que c'est comme ça qu'ils te voient, que faire connaissance, puis une simulation du langage, puis c'est beaucoup pour pas, pour les microbes. Mais dans le fond, les poupons, ils touchent tout le temps, le masque, ça sert absolument à rien, ça nuit plus que d'autres choses.

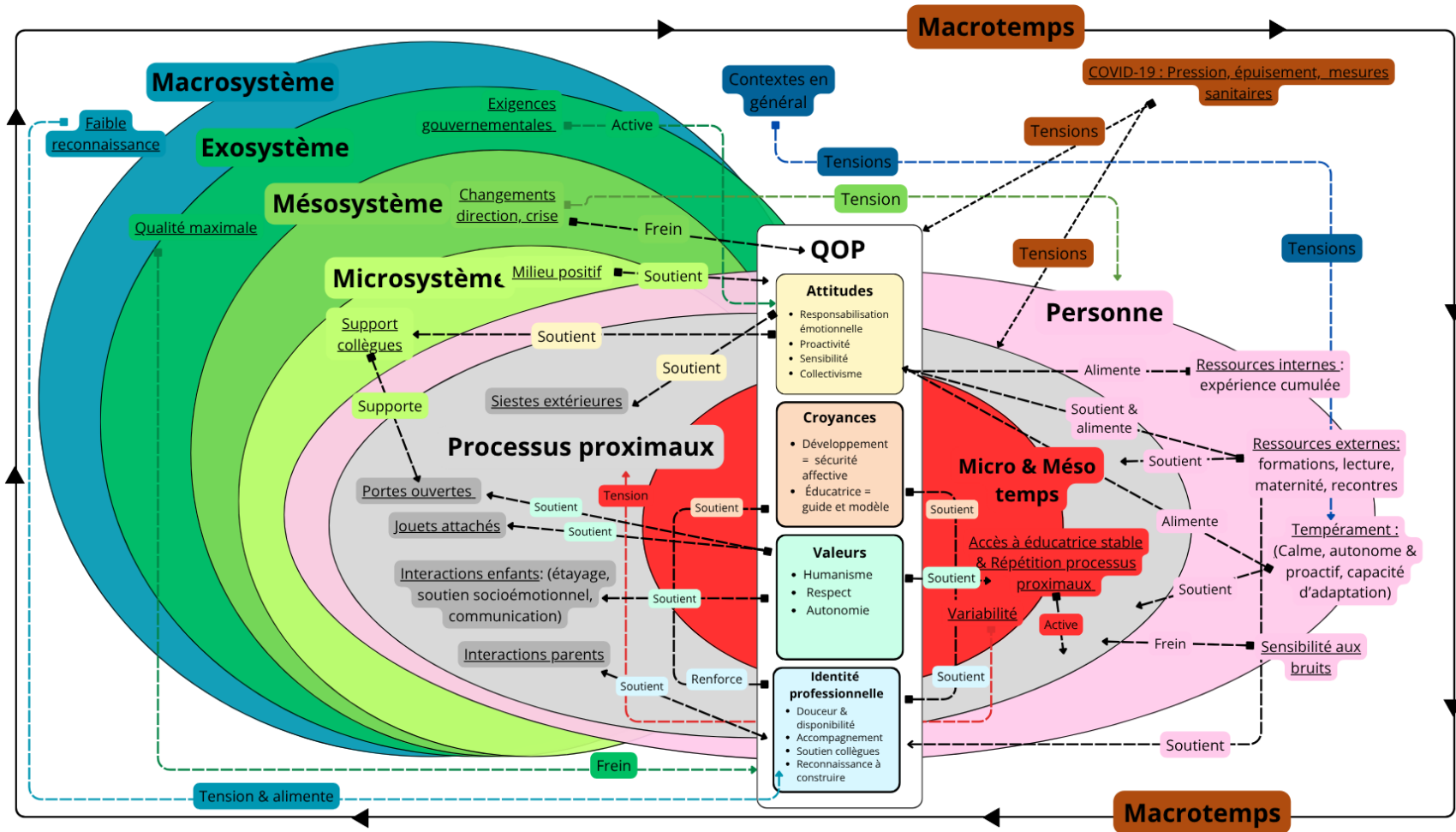
Enfin, Fabienne discute de tensions liées aux changements dans son local à la suite des consignes de la santé publique, disant s'être sentie dépouillée et avoir perdu beaucoup de matériel personnel :

Moi, j'ai perdu plein de choses, y m'ont jeté plein d'affaires, des choses personnelles, ça a été dur. Tsé tu te montes un beau local... j'ai plein d'affaires que j'ai pu revues. Tu sais, je suis assez généreuse, quand j'ai des jouets, je le donne à la garderie, mais de voir toute... ça c'est tout détérioré, tu sais, on a tout cassé plein d'affaires...

- La synthèse des éléments du PPCT chez Fabienne

En résumé, le portrait du PPCT chez Fabienne met en lumière une posture autonome, stable et proactive. L'éducatrice mobiliserait son expérience, sa capacité d'adaptation et sa réflexion personnelle pour ajuster ses pratiques. Son tempérament plutôt calme peut être mis à l'épreuve dans des situations instables, mais elle conserverait une posture professionnelle cohérente, soutenue par ses ressources internes et externes. Du côté du Contexte, c'est l'équilibre entre la stabilité quotidienne et les contraintes externes qui dominerait son discours. Fabienne évoluerait dans un milieu généralement « positif », aligné avec ses orientations pédagogiques, mais aussi marqué par des transformations administratives et légales, qui auraient influencé son organisation du travail (Processus proximaux) et son bien-être (Personne). Elle semble naviguer ces tensions avec lucidité, tout en portant un regard critique sur la reconnaissance sociale du métier, notamment en pouponnière. Concernant le Temps, Fabienne cultiverait la continuité relationnelle avec les enfants, qui s'incarnerait à la fois dans la qualité de ses interactions quotidiennes et dans leur inscription dans le temps. Sa présence éducative constante, le maintien de routines stables et la répétition d'histoires familiales témoignent d'une posture relationnelle rassurante, même lorsqu'elle encourage l'exploration autonome. Elle valoriserait la constance des repères relationnels pour les enfants. De son discours se dégage également une conscience des limites humaines, refusant l'idée d'une performance parfaite et constante. Enfin, sur le plan du macrotemps, la pandémie marquerait une rupture importante dans son parcours. Elle en parle comme d'un moment difficile, de pertes, de tensions et d'épuisement, tant sur le plan matériel qu'humain. La figure 4.2 illustrée ci-dessous représente le positionnement exploratoire de la qualité des orientations pédagogiques dans le cadre du modèle PPCT, ainsi que les synergies entre les diverses variables et composantes.

Figure 4.2 Figure exploratoire de la QOP dans le modèle du PPCT, et des dynamiques entre variables et composants, chez Fabienne



#### 4.1.2 La présentation d'Abby

Abby est une femme dans la mi-quarantaine, née au Québec, mère de trois enfants et grand-mère. Elle détient une AEC en TEE et cumule 13 années d'expérience en SGEE, dont 12 en pouponnière. Lorsqu'il est question de son parcours professionnel, Abby, qui avait un intérêt initial pour l'enseignement au préscolaire, aurait eu une longue carrière en service de garde scolaire, avant d'opter pour la petite enfance. Abby mentionne qu'elle ne pensait pas travailler auprès des poupons, principalement en raison de certains défis qu'elle avait expérimentés avec ses propres enfants lorsqu'ils avaient moins de 18 mois. Mais elle raconte avoir eu un véritable coup de cœur pour le travail en pouponnière après un remplacement : « J'ai réalisé à quel point c'est différent d'être mère et d'être éducatrice. » Depuis, elle y est restée par choix, affirmant qu'elle ne se verrait pas ailleurs. Abby occupe aujourd'hui un poste de titulaire à l'ouverture en pouponnière et se voit comme figure de référence auprès de ses collègues. Elle se décrit comme une personne douce, calme, ouverte et maternelle, soucieuse de bâtir des liens solides avec les enfants comme avec les familles. Elle apprécie particulièrement la richesse des interactions quotidiennes avec les poupons et le rôle qu'elle joue dans leur développement affectif et leur autonomie. Dans sa pratique, elle valorise une approche empreinte de sensibilité aux besoins des tout-petits, et de respect du rythme individuel des poupons.

##### 4.1.2.1 La qualité des orientations pédagogiques dans les propos d'Abby

Les propos et les actions filmées d'Abby font ressortir cinq attitudes principales : 1) la résilience, 2) la proactivité professionnelle, 3) la sensibilité, 4) le respect et 5) le collectivisme. En premier lieu, Abby démontre une grande capacité d'adaptation face aux défis de la vie. Elle transforme les obstacles en opportunités, faisant preuve de **résilience** et en poursuivant son parcours jusqu'à devenir éducatrice titulaire en pouponnière.

À la base, je voulais m'en aller comme enseignante au préscolaire primaire [...] mais finalement, je suis tombée enceinte d'un premier enfant [...] Je suis devenue par la suite monoparentale [...] en 2008, moi j'étais enceinte de mon dernier, donc là, je me retrouvais en congé de maternité. Pas de garderie, pas rien [...] j'ai fait une AEC en petite enfance qui m'a amenée maintenant à être au CPE. J'ai commencé comme remplaçante, et j'ai eu un poste [...] à la pouponnière au poste de fermeture, puis, depuis cinq ans, je suis titulaire du poste d'ouverture.

Ses propos illustrent aussi une forte **proactivité professionnelle** quand elle explique chercher par elle-même à enrichir sa pratique à travers lectures, groupes *Facebook*, formations, etc. Parmi les exemples d'initiatives concrètes, elle parle de la production d'une vidéo pour préparer les enfants au port du masque lors de la

pandémie de COVID-19, ou encore du suivi d'une formation sur le portage pour répondre aux besoins d'un poupon en difficulté d'intégration :

À ce moment-là, moi, je n'étais pas la titulaire, puis je le disais à la titulaire, cet enfant-là, il faudrait qu'il soit porté. [...] Puis elle a dit, non [...]. J'ai fait beaucoup de recherches finalement, pour trouver une monitrice de portage qui formait des filles. J'ai suivi une formation, ma direction me l'a payée.

Cette proactivité est aussi empreinte de **sensibilité**, qui s'exprime par l'engagement qu'Abby affiche dans ses relations avec les poupons, et par sa réponse rapide et ajustée aux besoins des enfants, qu'elle distingue clairement des caprices :

Moi, je souhaite d'être capable de répondre à des demandes le plus rapidement possible et le plus souvent possible. J'essaie d'être totalement à l'écoute et présente pour eux [...]. Je ne minimise pas comment ils sentent, puis qu'est-ce qu'ils ont besoin, parce que c'est ça, leur besoin. Ce n'est pas un caprice, c'est un besoin.

Le discours d'Abby démontre également une attitude empreinte de **respect**, tant envers les enfants que les parents, notamment à travers une attention portée à la manière de nommer les enfants et à la reconnaissance de leur individualité :

Je ne les appelle pas mon chéri, mon minou, mon amour. Ce n'est pas nos enfants. Moi, c'est quelque chose que, même en tant que parent, je n'aimerais pas ça que quelqu'un nomme mon enfant comme ça, parce que ce n'est pas son enfant.

Enfin, Abby met de l'avant une attitude de **collectivisme**, soulignant l'importance de la coopération, l'entraide, et la communication, qu'elle estime être des éléments clés de la qualité éducative :

[...] on essaie de s'entraider, même si on est des éducatrices titulaires. Oui, elle a ses cinq bébés, j'ai les miens, mais on essaie quand même de s'entraider au travers de tout ça [...] d'être capable de communiquer avec tes collègues, d'avoir un environnement harmonieux. Je pense que ça, c'est super important aussi pour la qualité éducative [...].

Quand il est question des  **croyances éducatives** qu'entretient Abby, l'analyse en fait ressortir cinq principales : 1) l'importance de répondre aux besoins des poupons afin de les sécuriser, 2) la distinction entre le rôle de parent et d'éducatrice, 3) le développement du langage se fait par la modélisation et la stimulation de l'éducatrice, 4) l'apprentissage sensoriel, et 5) l'autonomie des poupons est favorisée par le soutien respectueux et patient de l'éducatrice. D'abord, Abby insiste sur l'attention portée aux signaux non verbaux des poupons, ce qui lui permettrait de décoder convenablement leurs **besoins** pour les sécuriser :

Avant que l'enfant, il sache qu'il peut nous faire confiance, qu'on va être là pour répondre à ses besoins, il est en péril un peu. Il pleure, parce qu'il ne sait pas où est-ce qu'il est, il ne nous connaît pas [...]. L'enfant a besoin d'être sécurisé [...] comme les bébés ne parlent pas, on doit être capable de décoder ce qu'ils veulent nous faire comprendre, de prendre des initiatives [...].

Néanmoins, malgré l'importance qu'elle accorde à la sécurité affective des poupons, elle croit également que le rôle de l'éducatrice est **distinct de celui du parent**, notamment en favorisant un attachement « sain [...] qu'ils savent que je ne suis pas là pour remplacer son parent [...] ». Cette saine distance bénéficierait possiblement au développement de poupons: « Des fois, on réussit à accomplir des choses avec l'enfant, parce que, justement, on n'est pas le parent. » Abby croit également qu'en **modélisant** le langage avec les poupons, elle serait en mesure d'en stimuler le développement, par exemple en faisant de la verbalisation parallèle et en répétant ce que disent les enfants :

[...] en même temps, [prénom] me parle, donc je réponds à ses questions. Quand elle dit le nom de [autre prénom], je répète ce qu'elle dit. Je module un peu son langage.

Dans le discours d'Abby, se dégage aussi sa conception que **l'exploration sensorielle** serait une modalité d'apprentissage importante à la pouponnière, favorisant le développement des poupons :

Le sable, c'est vraiment un bel endroit pour ça, pour creuser, pour goûter, pour faire des explorations sensorielles [...]. Il y a du gazon, ils explorent dans le gazon, sur le balcon [...]. On a des arbres, on a les oiseaux. Ils entendent toutes sortes de sons.

Enfin, Abby soutient l'idée que le développement des poupons passe par un accompagnement respectueux du rythme et des capacités de chaque enfant, et que **l'autonomie** et les encouragements de l'adulte l'aideraient à devenir progressivement autonome.

Au lieu de le faire à sa place, parce que je l'amène vers cette autonomie-là, de monter l'escalier, de lui donner le temps de manger, lui donner le temps de boire, de dormir. Tout est dans la lenteur [...].

De plus, et en cohérence avec ses attitudes empreintes de respect, Abby insiste également sur l'importance de respecter les capacités actuelles de l'enfant, tout en le guidant, comme lorsqu'elle parle d'un enfant qui s'habille ou qui apprend à utiliser les escaliers de la table à langer :

[...] elle n'aurait pas été capable, j'aurais été l'aider. J'aurais été l'aider pour moduler son mouvement. C'est un peu la même chose avec les escaliers, je vais moduler un petit peu son mouvement. Je vais l'aider à monter la marche avec un pied, quand je sais qu'il est capable. S'il n'est pas capable, il n'est pas capable.

Concernant les **valeurs**, trois thématiques principales se dégagent de l'analyse des propos d'Abby : 1) la relation sécurisée, 2) la confiance, et 3) le respect. En premier lieu, et en cohérence avec les attitudes sensibles démontrées par Abby, celle-ci accorderait une importance à l'établissement d'une relation affective sécurisante avec les poupons. Elle souligne à plusieurs reprises mettre en œuvre des gestes concrets afin de répondre aux besoins émotionnels des enfants, particulièrement lors des périodes d'intégration. Elle chercherait à créer un **climat de sécurité affective** où l'enfant peut progressivement apprivoiser l'environnement, comme elle l'explique lors du visionnement des vidéos :

Là, j'ai une petite qui est justement en intégration, donc elle est insécure à ce moment- là. Elle me connaît pas, elle pleure plus. Tout au long, on voit que je la brasse un petit peu. Je lui parle au travers qu'elle pleure pour essayer de la sécuriser, pour qu'elle apprenne à connaître ma voix, qu'elle apprenne à ressentir qu'est-ce qui se passe autour d'elle. Après ça, on voit un des jumeaux [...] qui vient me voir parce qu'il réagit aux pleurs du bébé. Puis là, il a besoin de se faire reconforter. C'est ce que je fais [...] je m'accroupis, je lui donne un câlin, je le serre dans mes bras.

La **confiance** constituerait également une autre valeur importante pour Abby, notamment dans la relation qu'elle construit avec les poupons. Elle parle du lien d'attachement qui se crée entre elle et les poupons, rendu possible grâce à la confiance :

Moi, je souhaite qu'on ait une relation de confiance, que l'enfant me fasse confiance, que l'enfant développe un certain lien d'attachement à moi, qu'il sache qu'il peut se fier sur moi. [...] Puis, tu sais, ce que j'aime à la pouponnière, c'est justement, comment tu crées un lien d'attachement. Comment ça se produit? [...] c'est vraiment mon groupe coup de cœur [...].

Enfin, toujours en cohérence avec ses attitudes, Abby valorise le **respect**, qu'elle associe à l'importance de s'adapter aux besoins et au rythme des poupons. Elle explique suivre les horaires naturels des enfants, sans les contraindre à une routine rigide :

En début d'année, il n'y a pas d'horaire. Il y a zéro horaire parce qu'on doit s'adapter [...]. On est vraiment selon l'horaire des bébés [...]. C'est sûr que ceux qui sont en purée, on les fait manger, on les aide à manger [...]. C'est correct aussi. Je respecte son rythme à lui, ce qu'il a envie de faire.

Enfin, lorsqu'il est question **d'identité professionnelle**, Abby aborde les caractéristiques nécessaires pour travailler auprès des poupons, sa perception d'elle-même comme éducatrice, son rôle auprès des enfants, des collègues et des parents, ainsi que la reconnaissance sociale de son métier. En premier lieu, Abby estime qu'une éducatrice en pouponnière doit faire preuve de douceur, de patience et de détachement, ce qui

rejoindrait ses croyances éducatives. Elle aborde la nécessité de guider les enfants vers l'autonomie tout en maintenant une certaine distance émotionnelle :

[...] oui, t'as un côté maternel, mais y'a un côté aussi où tu peux pas en avoir cinq dans tes bras aussi. Là donc, éventuellement faut que tu les amènes vers une autonomie [...] faut aussi que tu sois capable de ce détachement-là [...] faut également que tu sois capable de mettre des limites pour toi [...]. Ça aussi, il y en a que j'ai vu qui s'investisse trop aussi.

En cohérence avec ses croyances éducatives, il ressort des propos d'Abby qu'elle conçoit son rôle comme celui d'une accompagnatrice qui agit à la fois comme « bouée de sauvetage », guide et soutien auprès du poupon en l'absence des parents :

Être éducatrice, moi, je pense que c'est accompagner l'enfant dans son cheminement. C'est être là avec lui pour le sécuriser [...]. Au départ, on est une bouée de sauvetage parce qu'il est comme dans un nouvel environnement, il ne sait pas trop. Donc, on devient [...] comme un repère, pour l'enfant [...]. Puis, au travers de ça, on l'aide à se développer.

Abby souligne à nouveau sa croyance éducative en distinguant son rôle d'éducatrice de celui de mère, insistant sur la différence émotionnelle que cela implique. Elle nomme avoir réalisé cette nuance en exerçant comme éducatrice en pouponnière :

Quand t'es une mère et ton bébé pleure toute la journée, ça vient plus te chercher, tu cherches plus à questionner pourquoi? C'est comme ça qu'est-ce que j'ai fait n'est pas correct [...] alors que quand c'est pas le tien, j'ai un taux de patience et de tolérance [...]. Ça vient pas m'atteindre émotionnellement.

De plus, fidèle à son attitude collaborative, Abby évoque la dimension collective de son identité professionnelle, se percevant comme une référence pour ses collègues et les parents, suggérant que la croyance qu'elle attribue à son rôle de guide s'élargirait également à eux :

Je pense qu'en ce moment aussi, je suis un peu comme un pilier de la pouponnière [...]. Il y en a beaucoup qui se réfèrent à moi quand ils ont des questions, des choses [...]. Je pense que je suis une personne de référence que les parents apprécient bien [...] il faut que tu sois capable de les accompagner là-dedans, d'être capable aussi de, d'être un guide au travers de de tout ça avec eux aussi.

Enfin, Abby porte un regard nuancé sur la reconnaissance sociale du métier de personne éducatrice. Bien qu'elle souligne la valorisation marquée au sein de l'équipe de direction de son SGEE et des familles, ses propos mettent en exergue sa perception d'une faible reconnaissance sociale : « [...] il y a souvent des gens qui vont penser qu'on est comme juste des petites gardiennes. On fait juste garder leur enfant [...] ».

- Le résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques chez Abby

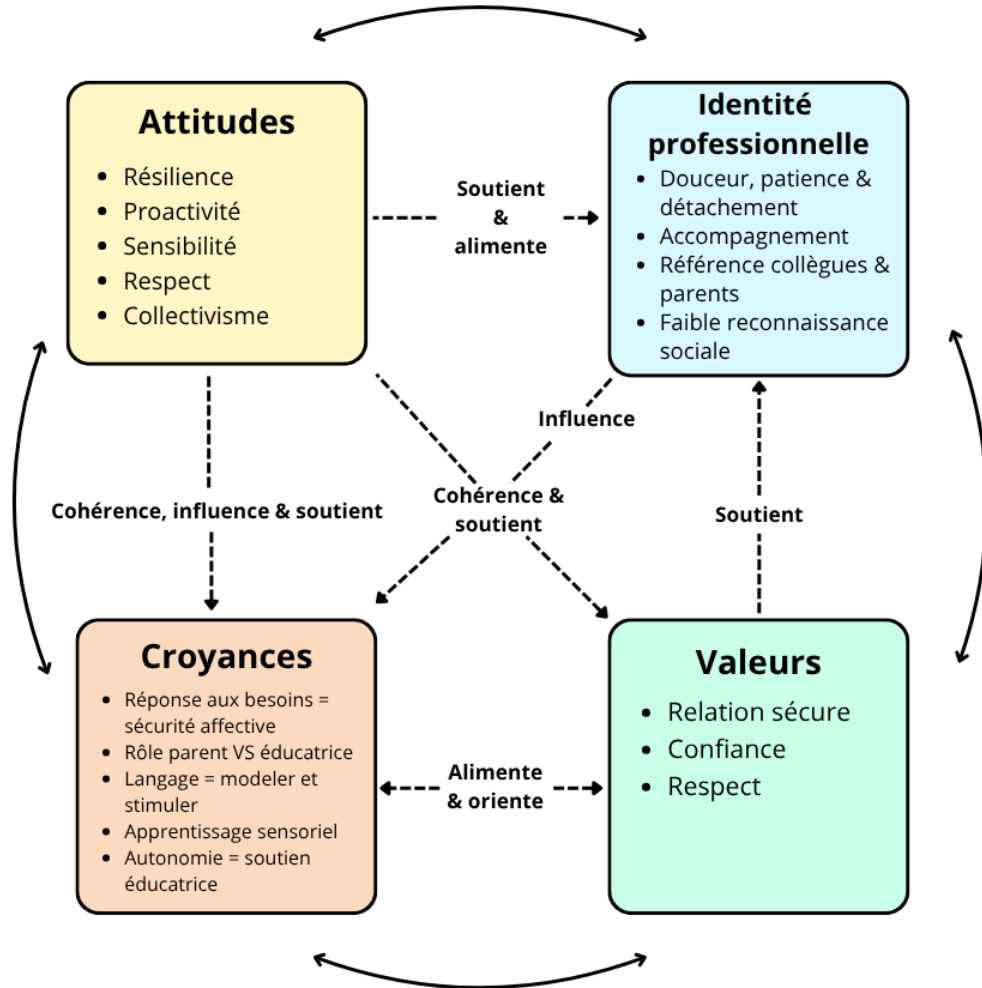
Chez Abby, la qualité des orientations pédagogiques se déploie de manière cohérente et interreliée à travers ses attitudes, ses croyances éducatives, ses valeurs et son identité professionnelle. Son attitude proactive et résiliente soutient une posture d'éducatrice engagée, à l'écoute, prête à s'ajuster, à apprendre (comme en témoigne sa formation sur le portage), et à adapter ses interventions selon les besoins et capacités de chaque poupon, et ce, en cohérence avec sa vision de l'autonomie progressive et du respect du rythme. De plus, sa sensibilité soutient une posture éducative attentive, dans laquelle l'écoute des signaux non verbaux et le respect du rythme individuel deviennent importants. Ces croyances éducatives sont étroitement liées à ses valeurs profondes : la confiance, le respect et la création d'un lien sécurisant. Ces valeurs prennent forme dans les gestes concrets du quotidien, comme l'ajustement des routines ou la façon dont elle parle aux enfants avec douceur et constance. Son attitude collective et son souci du travail bien fait nourrissent une identité professionnelle stable, lucide et engagée. Enfin, Abby se positionne clairement quant à la faible reconnaissance sociale du métier, qu'elle déplore, tout en continuant à exercer avec conviction. Ainsi, ses attitudes et son identité influencent ses croyances éducatives, qui elles-mêmes, orientent ses valeurs incarnées dans sa pratique quotidienne, révélant une orientation pédagogique profondément cohérente et réfléchie. La figure 4.3 illustre le résumé des dynamiques entre les composantes de la qualité des orientations pédagogiques.

#### 4.1.2.2 Les composantes du modèle PPCT s'exprimant dans l'expérience d'Abby

Lors de l'analyse de la variable **Personne** dans le modèle PPCT, les propos d'Abby permettent de dégager des ressources et des forces significatives, ainsi qu'un tempérament collaboratif et chaleureux facilitant ses relations. Toutefois, peu d'éléments associés aux demandes sont nommés explicitement, outre son âge et son origine québécoise. Ainsi, aucune caractéristique visible ne semble influencer directement les réactions de son environnement social. Sur le plan des **ressources personnelles internes**, Abby aborde l'importance de son parcours de vie et de sa personnalité dans la construction de son identité professionnelle. Elle se montre capable de tirer des apprentissages de ses expériences personnelles et professionnelles, illustrant une posture d'éducatrice proactive et curieuse :

Moi, je pense que c'est mon vécu moi-même. C'est mon vécu comme maman, mon vécu comme personne. J'ai ma personnalité là-dedans. Il y a plein de choses [...] je lis beaucoup.

Figure 4.3 Synthèse des dynamiques de la QOP chez Abby



Au niveau des **ressources externes**, Abby souligne que « la vie m'a amenée à être éducatrice [...] » et mentionne que ses enfants, qu'elle qualifie de « bébés à besoins intenses », l'auraient initialement dissuadée de travailler en pouponnière, jusqu'à ce qu'elle effectue un remplacement dans ce groupe d'âge, provoquant un « réel coup de cœur ». Elle évoque aussi l'influence de ses collègues, notamment en choisissant de ne pas reproduire certains comportements observés chez certaines : « [...] elle était trop impliquée émotionnellement. C'était trop prenant. Je me disais, moi, je ne veux pas ça [...] ».

Les **forces** d'Abby semblent se manifester dans sa disposition à accueillir, soutenir et établir des relations de confiance, ce qui s'accorderait avec ses attitudes et son identité professionnelle. Elle se décrit comme une « maison ouverte », où chacun peut se sentir bienvenu, une éducatrice-guide et une personne de référence, ce qui révèle une identité professionnelle profondément ancrée dans l'ouverture, la disponibilité et la guidance :

Je suis comme la maison de tout le monde. Tout le monde peut se sentir bien chez nous, ma porte est toujours ouverte [...]. Je suis un peu une éducatrice guide aussi, je suis comme une référence.

Abby met également de l'avant un tempérament bienveillant, calme, affectueux et sociable, facilitant ses relations professionnelles et sa capacité à jouer un rôle central dans l'équipe, en tant que personne-ressource :

Je pense que je suis une personne très ouverte, quand même assez calme. Je suis assez affectueuse, douce, sociable. Donc, pour moi, créer des liens avec les gens, ce n'est pas difficile. [...] Ma collègue me dit tout le temps ça. Je réussis à mettre les gens en confiance et les gens me partagent des choses. [...] Je dois avoir une certaine ouverture.

Concernant le **Contexte**, plus précisément au niveau du **microsystème**, Abby décrit un environnement physique et pédagogique qu'elle juge généralement favorable. Elle mentionne apprécier le local dans lequel elle travaille, ainsi que son aménagement, et souligne certains ajustements récents qui soutiennent la sécurité des poupons et leur développement moteur, comme l'ajout d'une clôture amovible utile « quand on a des rampeurs, puis des marcheurs », ainsi qu'un nouveau module de motricité : « On a quand même maintenant le module à grimper qui est bien aussi, parce qu'avant, on avait juste un module mou [...] ils faisaient juste le déplacer. »

Abby indique suivre les pratiques mentionnées dans le livre *Le bébé en service éducatif* (Martin et Poulin, 2008) comme fondement du fonctionnement en pouponnière et tenter d'intégrer la motricité libre et une approche naturelle. Elle souligne s'inspirer de l'approche *Loczy* sans toutefois adhérer complètement à cette approche « Nous, on a suivi la formation de ça [...]. Nous, personnellement, on n'a pas adhéré à ça, parce qu'on trouve que ça freine un peu leur autonomie [...]. Je ne suis pas 100 % d'accord. » Au niveau du **mésosystème**, Abby évoque à la fois des éléments positifs et des défis dans le CPE qui influenceraient son local, elle-même et les enfants. Elle décrit un milieu de travail généralement dynamique et ouvert, et associe cette ouverture à la nouveauté de l'installation, à la diversité culturelle de la clientèle et à une équipe proactive :

Notre installation, on est [...] plus ouverts aux changements, plus ouverts à la clientèle. Probablement du fait qu'on est plus nouveau, on est avec du multiethnique [...] quand on suit des formations, on est toujours dans l'action. Le lundi, on est toutes prêtes à essayer quelque chose de nouveau [...] on est proactive.

Elle souligne l'influence de la clientèle sur l'âge d'entrée des poupons, qui s'effectue souvent dès trois mois en raison de congés parentaux écourtés. Si elle se sent globalement valorisée par la direction, elle note toutefois un certain manque de soutien, depuis un changement de direction récent. Abby ne mentionne pas

de pédagogie particulière en place actuellement dans le milieu, mais plutôt certaines valeurs qui y sont prônées et qui rejoignent les siennes, notamment le respect. Abby discute positivement d'un parcours marqué par des formations, mais ajoute que ces ajustements demandés par les directions successives auraient demandé une certaine flexibilité de sa part :

C'est parce qu'au cours des années, on en a eu pas mal. Il y a eu quand même beaucoup de changements et beaucoup d'adaptations [...]. Tu vois, la pouponnière, on a déjà tendu, dans les débuts d'année un peu sur *Loczy*, mais pas totalement. C'est parce que l'ancienne directrice pédagogique avait fait beaucoup d'études sur les pouponnières [...]. On a fait des formations, sur les faire bouger. On tend vraiment [...] à s'en aller vers les jeux plus naturels. Ça s'en vient des formations.

Enfin, Abby décrit positivement ses relations avec les collègues et les parents, tout en reconnaissant que l'ambiance d'équipe peut affecter son bien-être :

L'atmosphère en général n'est pas toujours très bien [...]. Quand l'équipe de travail ne fonctionne pas bien, qu'on n'a pas une bonne complicité, pas un bon travail d'équipe, ça fait que je suis moins bien.

Certains éléments issus de l'**exosystème** influenceraient directement le quotidien d'Abby. C'est notamment le cas de l'interprétation des règlements entourant le sommeil des enfants, qui ont généré des discussions au sein de son milieu :

[...] on me disait : mais avant 18 mois, on ne peut pas les faire coucher sur un matelas. [...] mon directeur [...] disait que ce qui existe comme loi, c'est qu'on doit avoir dix bassinettes dans le CPE. Ils ne sont même pas obligés d'être montés. Alors, on a le droit de les coucher sur des matelas par terre, en autant qu'on est proche d'eux.

Abby évoque également les impacts des politiques budgétaires et des réformes gouvernementales sur sa pratique et le bien-être des enfants. Les coupures liées à la période d'austérité sous le gouvernement libéral auraient affecté l'organisation des postes, lui offrant une opportunité d'emploi : « [...] ils ont coupé des postes. Puis, ma collègue, qui faisait l'ouverture le matin, elle a décidé de s'en aller en rotation. » Cependant, ces coupures auraient contribué à une pénurie de personnel qui sévit dans les SGEE et qui alourdirait désormais son quotidien : « [...] des fois où on est obligé de travailler cinq jours parce qu'on manque d'éducatrice. Ça amène plus de lourdeur dans le travail [...]. Ça amène du stress de plus. »

Abby soulève aussi les effets des politiques éducatives actuelles, notamment l'implantation des maternelles 4 ans, qu'elle perçoit comme une menace à la reconnaissance du travail en petite enfance : « Ça met un peu en péril notre rôle aussi, je trouve. C'est comme si la garderie, c'est moins important. » Enfin, Abby met en

lumière un paradoxe dans les mesures de financement de la formation collégiale en petite enfance, qui influencerait aussi le manque de personnel dans les SGEE :

Les gouvernements y payent les éducatrices pour aller au CÉGEP, parce qu'on est en pénurie de personnel, mais d'un autre côté, ils créditent des cours universitaires, fait que la majorité des filles qui vont faire le DEC restent même pas.

Ces discussions au sujet de la formation en petite enfance amènent Abby à également aborder la valorisation de son travail de personne éducatrice qui relève du **macrosystème**. Elle exprime une critique en lien avec la vision de l'éducation à la petite enfance qu'entreprendrait la société et certaines politiques en petite enfance qui, selon elle, désavantageraient les personnes éducatrices au profit de la profession enseignante :

C'est sûr que la jeune qui a 20 ans, c'est plus avantageux pour elle à aller en enseignement, c'est plus payant. Je pense que notre milieu manque de valorisation.

Elle déplore également un manque généralisé de reconnaissance du métier dans la société comparativement à une valorisation sociale qu'elle estime plus élevée en milieu scolaire :

C'est comme si la garderie, c'est moins important, mais l'école, c'est tellement plus important, alors que, on est pas mal plus formés pour les quatre ans que les profs peuvent l'être [...] je trouve qu'on n'est pas tant valorisés au travers de la société [...] quand tu dis que ça coûte plus cher stationner ton auto à Montréal que venir porter ton enfant pour une journée en garderie.

Les **Processus proximaux** qui se dégagent des propos d'Abby reflètent plusieurs dimensions du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019), qui sont en lien avec ses attitudes, croyances éducatives et valeurs. Au regard des **interactions** avec les enfants, les propos d'Abby font ressortir qu'offrir du soutien émotionnel, soutenir le développement des poupons, et respecter les habitudes et les préférences individuelles des poupons sont importants pour elle. Abby aborde ces interactions quand elle explique accompagner les poupons dans leur autonomie, comme lorsqu'elle les aide à monter les escaliers en les stimulant verbalement : « Souvent, il faut que je le stimule plus, une marche à la fois, en chantant ou quoi que ce soit. » L'éducatrice ajoute valoriser la verbalisation comme outil de développement du langage : « À la pouponnière, c'est beaucoup ça. Mettre des mots sur toutes les actions qu'ils font pour les amener éventuellement à communiquer. » De plus, Abby, sensible et proactive, aborde l'intégration des poupons, expliquant qu'elle a introduit le porte-bébé pour sécuriser les enfants qui sont déjà habitués à cette pratique à la maison :

[...] c'est vraiment une approche que j'aime utiliser [...]. Ces enfants-là sont portés, c'est quelque chose qu'ils reconnaissent, qui les sécurise beaucoup. En même temps, ça permet d'être libre de tes mouvements.

De plus, elle évoque le fait de permettre aux enfants de dormir à proximité d'elle dans le local, afin de faciliter leur sommeil et créer un climat sécurisant, soulignant ses croyances éducatives quant à la réponse aux besoins des poupons et au lien de confiance qui se crée : « Je m'étais déjà posé la question parce qu'on avait des enfants qui ne dormaient pas, c'était l'enfer [...] on a des beaux dodos comme ça. » Abby démontre aussi un grand respect du rythme individuel des enfants, comme lorsqu'elle ajuste sa réponse à un poupon qui ne souhaite pas marcher à un moment donné :

Des fois, il marche, des fois, il ne marche pas [...] à ce moment- là, il ne veut pas marcher. Je suis à l'écoute de ce qu'il a envie aussi [...]. Je respecte son rythme à lui, ce qu'il a envie de faire.

Quand il est question des dimensions des **lieux et des expériences** vécues, Abby démontre à nouveau une cohérence entre ses actions, ses croyances éducatives et ses valeurs, ce qui transparaît dans l'organisation du local et l'adaptation des routines aux besoins physiologiques et affectifs des poupons. Abby, pour qui le respect du rythme des enfants est important, décrit notamment un début d'année sans horaire fixe, centré sur le rythme propre à chaque poupon :

En début d'année, y a zéro horaire parce qu'on doit s'adapter [...]. On est vraiment selon l'horaire des bébés. [...] Ils dorment quand ils ont besoin de dormir, ils mangent quand ils ont besoin de manger [...] c'est vraiment la routine individuelle de chaque bébé [...]. Les couches, c'est un peu la même chose.

Elle permet aussi aux enfants de dormir en poussette lors des sorties, lorsque cela répond à leurs besoins et elle précise également la façon dont certaines règles ministérielles ont été interprétées et adaptées pour respecter le besoin de sommeil de chacun en cohérence avec la réglementation : « Quand la température le permet, on va dehors jusqu'à 11h00. Ceux qui dorment pas à l'intérieur [...] on les amène se promener dans une poussette... pis ils s'endorment [...] » . Puis en parlant des siestes intérieures : « On a le droit de les coucher sur des matelas par terre, en autant qu'on est proche d'eux. »

Dans le cadre de ses actions éducatives, la notion de sécurité physique est reprise de façon récurrente, alors qu'Abby mentionne s'assurer de surveiller l'ensemble des enfants de son groupe, lorsqu'ils sont à l'extérieur ou dans le local. De plus, l'aménagement du local est également pensé pour favoriser la sécurité physique, grâce à l'espace qu'elle peut diviser de manière à séparer les rampeurs des marcheurs : « Les plus petits, on peut les mettre d'un côté pour les sécuriser, puis de l'autre côté, on va mettre les plus grands. » Elle

mentionne aussi une adaptation spécifique pour un poupon ayant eu un arrêt respiratoire, en lien avec les demandes de la famille et une attention accrue à la sécurité : « Il y en a un qui a fait un arrêt respiratoire durant l'année [...] il a fait ça pendant qu'il dormait. »

Dans son discours, Abby aborde une formation reçue en cours d'emploi qui aurait modifié son approche face à certains comportements moteurs plus risqués. Auparavant, Abby aurait peut-être choisi de rediriger les enfants grimpaient sur du mobilier ou de l'équipement vers un autre coin du local, mais, suite à cette formation, elle choisit désormais de soutenir l'exploration plutôt que de l'interrompre. Elle donne l'exemple du moment où elle transforme une table en bateau pour canaliser l'élan d'un enfant qui grimpeait dessus :

On avait eu une autre formation [...]. Là, elle disait que ce n'était pas une bonne affaire de les laisser monter là-dessus, parce qu'il faut que l'enfant associe que ce n'est pas un jeu pour grimper, c'est une table pour manger.

Enfin, concernant les **interactions avec les parents**, les propos d'Abby démontrent un grand respect envers ceux-ci, soulignant qu'elle accorde beaucoup d'importance à l'écoute, à la bienveillance et au respect de leur réalité. Elle insiste sur l'importance de ne pas juger, mais d'accompagner avec bienveillance :

J'en ai vu qui sont beaucoup dans le jugement. Une maman qui dort avec son enfant [...] c'est peut-être la seule façon qu'ils sont capables de dormir et il faut que tu sois capable de les accompagner là-dedans [...].

Quand il est question du dernier élément du PPCT, c'est-à-dire, le **Temps**, le discours d'Abby n'explicite pas directement les notions de microtemps ou de mésotemps, mais certains éléments témoignent de dynamiques temporelles pouvant être associées à la création et au maintien des Processus proximaux. En effet, ses propos sur ses interactions quotidiennes répétées laissent sous-entendre une fréquence et une constance dans ses actions éducatives. Par exemple, elle évoque un effet cumulatif dans sa relation avec un enfant, témoignant de l'impact de la répétition des Processus proximaux sensibles dans le microtemps : « [...] maintenant, quand elle arrive, elle me touche le visage, là je dis oui, c'est moi. Tu me reconnais. » Ainsi, même si Abby ne verbalise pas directement les variables du temps dans ses pratiques, plusieurs éléments pourraient témoigner d'une continuité éducative liée au mésotemps et en lien avec le respect du rythme, le soutien affectif et l'accompagnement constant des enfants. Cette stabilité dans le temps aurait cependant été perturbée par certaines discontinuités, comme un changement de direction, qui aurait exigé des ajustements et aurait altéré le climat d'équipe :

On est comme un peu en transition. On ne sait pas trop sur quel pied danser. [...] Des fois, l'atmosphère en général n'est pas toujours très bien.

Enfin, la pandémie de COVID-19 représente un événement du **macrotemps** marquant dans le parcours d'Abby. Elle en parle comme d'une période de chamboulement, marquée par des changements, des adaptations constantes, un manque accru de reconnaissance sociale, ainsi qu'un climat de découragement et une hausse de son niveau de stress au sein de l'équipe.

Ça a quand même été assez marquant. On a dû s'occuper des enfants qu'on ne connaissait même pas, que eux ne nous connaissaient pas. Ça a été un changement [...]. Là, les enfants, ils nous ont pas vu pendant deux mois, ils reviennent, on porte des masques. Ça, ça a été une autre adaptation. [...] Ça a créé un peu aussi de frustration dans le sens où on nous disait « Vous êtes des travailleurs essentiels », mais on n'a pas eu de primes, nous autres. [...] Ça a changé beaucoup notre perception. Ça a beaucoup démotivé de personnes. À un moment donné, l'ambiance de travail était particulière, c'était lourd, c'était très lourd. Je pense que ça en a découragé beaucoup. Il y en a beaucoup qui sont partis. Ça a été un gros facteur de stress, facteur de changement.

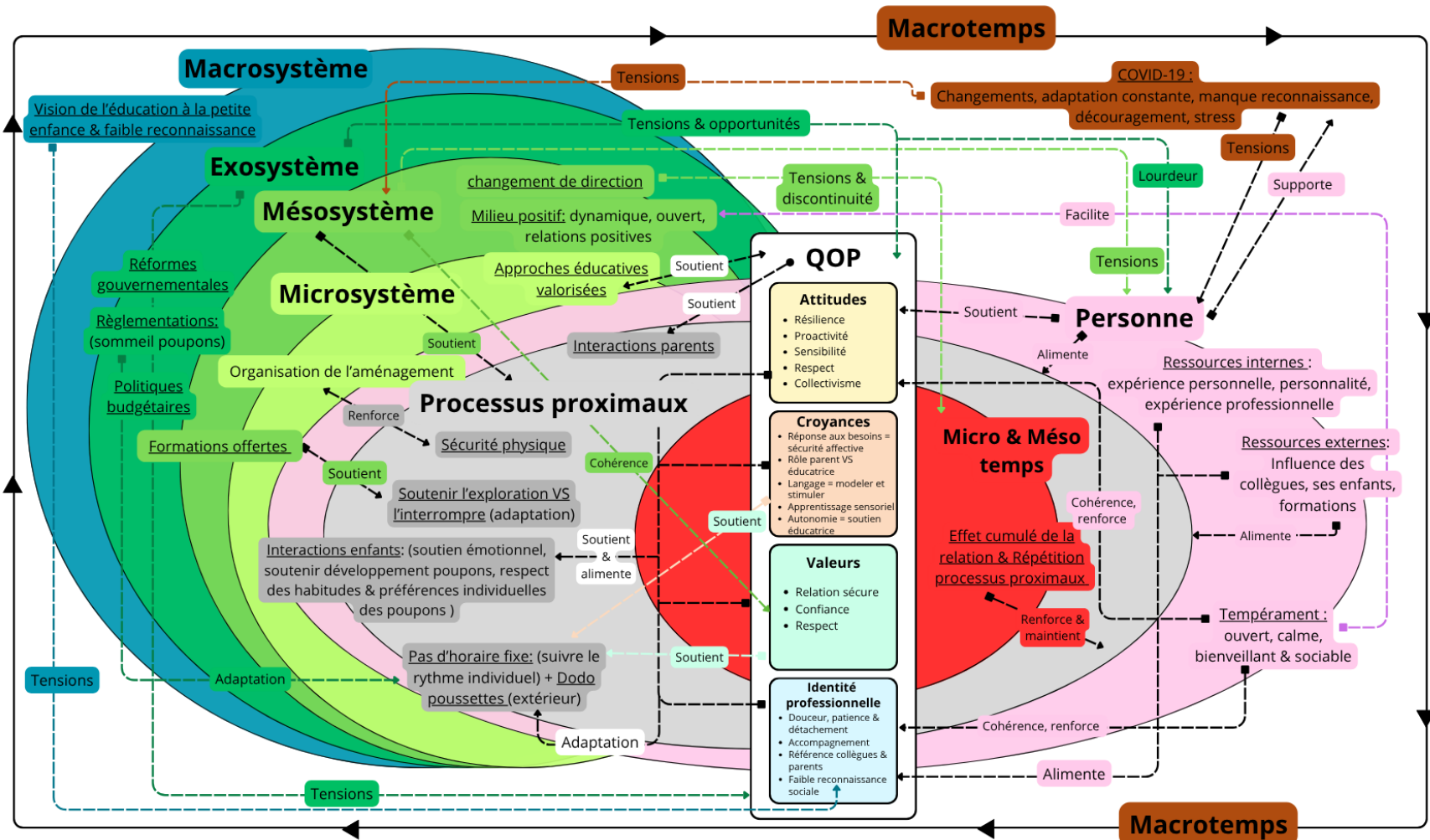
Malgré l'ampleur de cette discontinuité, Abby souligne que son attachement au métier et la constance de sa personnalité ont agi comme facilitateurs. Elle explique ne pas avoir ressenti le besoin de changer de profession : « Mais moi, comme j'aime mon travail, je suis bien au travail, ça ne m'a pas tant affectée. Je n'ai pas envie de changer de métier. » Elle souligne également que la constance de son tempérament respectueux et chaleureux aura permis un retour de la pandémie en douceur : « Au-delà de ça, le masque, ma personnalité ne change pas. [...] j'avais le même accueil, la même chaleur. Donc, ils [poupons] me reconnaissaient, puis ils venaient quand même vers moi. »

- La synthèse des éléments du PPCT chez Abby

En somme, le portrait d'Abby à travers le modèle PPCT met en lumière une éducatrice sensible, attentive et à l'écoute, dont les pratiques éducatives semblent empreintes de sensibilité, de constance et de proactivité. Sur le plan de la Personne, Abby mobiliserait des ressources internes, telles que son vécu personnel, sa personnalité et sa capacité à apprendre de ses expériences, soutenus par des ressources externes, telle l'influence de ses enfants, de ses collègues et de ses formations. Ses forces se manifesteraient dans sa capacité à instaurer un climat de confiance, à agir comme repère pour les enfants, et à ajuster ses interventions avec bienveillance. Le Contexte dans lequel elle évolue, malgré certains défis (changement de direction, tensions d'équipe), lui offrirait une relative stabilité, permettant des pratiques en cohérence avec ses valeurs. Elle décrit un microsystème stable et bien aménagé, dans lequel elle contribuerait activement à l'aménagement pour soutenir le développement, et la sécurité physique et affective des enfants. Au niveau de l'exosystème, Abby dénonce l'impact de la pénurie de personnel et identifie certaines incohérences liées aux politiques de formation, qu'elle associerait à une faible reconnaissance sociale du rôle éducatif (macrosystème). Les Processus proximaux qu'elle met en place seraient à la fois constants et diversifiés, et

démontreraient une cohérence entre ses croyances éducatives et ses attitudes. Abby insiste sur l'importance du lien affectif, du respect du rythme, de l'autonomie progressive et de la verbalisation. Elle ajusterait ses pratiques aux besoins des enfants et aux contraintes de son milieu, en favorisant un ancrage relationnel solide. Sa façon d'adapter les routines ou de soutenir l'exploration motrice témoignerait de synergies fortes entre les Processus proximaux, la Personne, et le Contexte et. Enfin, bien que la pandémie ait constitué une discontinuité importante, Abby maintiendrait une posture éducative stable. Elle identifie sa personnalité chaleureuse comme un point d'ancrage ayant permis un retour en douceur pour les enfants, ce qui révèle une forme de résilience éducative en lien direct avec le facteur temps, illustrant ainsi une synergie entre le Temps, la Personne et les Processus proximaux. Présentée ci-dessous, la figure 4.4 montre comment la qualité des orientations pédagogiques se positionne dans le modèle PPCT et comment s'articulent les synergies entre ses différentes variables et composantes.

Figure 4.4 Figure exploratoire de la QOP dans le modèle du PPCT, et des dynamiques entre variables et composants, chez Abby



### 4.1.3 La présentation de Diane

Diane est une femme au début de la quarantaine, née au Québec. Elle détient un Diplôme d'études collégiales (DEC) TEE et cumule 17 années d'expérience en SGEE. Avant de s'orienter vers la petite enfance, elle a complété un baccalauréat en anthropologie. Lorsqu'il est question du parcours menant à son choix de travailler en petite enfance, Diane raconte qu'initialement, se sachant peu intéressée par une carrière en anthropologie, elle aurait consulté un spécialiste en orientation professionnelle, ce qui l'a menée à envisager un métier en petite enfance. Diane raconte que son intérêt pour la pouponnière s'est précisé au fil d'un stage dans ce groupe d'âge, où elle aurait développé une affinité à travailler avec les poupons. Après avoir effectué divers remplacements dans plusieurs milieux, elle a obtenu un poste permanent comme éducatrice titulaire en pouponnière, poste qu'elle occupe encore aujourd'hui. Sur le plan personnel, Diane est séparée du père de ses enfants et a aujourd'hui un nouveau conjoint avec qui elle partage un groupe d'amis communs. Elle considère que ses collègues de la pouponnière font également partie de son cercle social. Quant aux influences sur ses pratiques éducatives, Diane mentionne ses collègues de la pouponnière, et principalement, sa mère, qui gardait occasionnellement des enfants à la maison.

#### 4.1.3.1 La qualité des orientations pédagogiques dans les propos de Diane

Le discours de Diane et ses actions filmées permettent d'identifier plusieurs éléments rattachés à la qualité des orientations pédagogiques. Quatre grandes **attitudes** se dégagent de ses propos : 1) la reconnaissance, 2) la sensibilité, 3) le collectivisme, et 4) l'ouverture. En premier lieu, Diane adopte une attitude reconnaissante autant dans sa vie personnelle que professionnelle. Elle exprime sa **gratitude** envers l'autonomie croissante de ses enfants, et manifeste son enthousiasme pour son travail et son milieu, ainsi que son appréciation envers ses collègues et la direction :

J'aime ça accueillir les parents, j'aime ça le moment de la sieste, j'aime ça les repas tout seuls, j'aime toute là [...]. J'aime ça venir travailler, je trouve ça me met de bonne humeur [...]. La direction est beaucoup en arrière de nous, fait que ça nous aide énormément [...]. C'est sûr que je trouve que l'installation en tant que telle est géniale [...]. Puis, même il y a des fois j'en parle avec d'autres mondes, puis ils me regardent, puis ils me disent, - t'aimes vraiment ça hein? - Oui, c'est profond, j'aime tout ça.

Une attitude de **sensibilité** se dégage des interactions quotidiennes de Diane. Elle explique prendre le temps de bercer les enfants au besoin, notamment lors de l'accueil du matin, où Diane prend le temps de bercer chaque enfant au besoin, favorisant ainsi une transition douce vers le jeu, ou pour soutenir les routines de sommeil. De plus, Diane démontre de la sensibilité en expliquant chaque geste qu'elle pose sur les poupons,

afin de rassurer les enfants, ou lorsqu'elle dit leur offrir un cadre sécurisant, comme elle l'explique en parlant d'un poupon inquiet :

[...] il est pas encore tout à fait intégré. Puis, même s'il mange pas, je l'ai amené avec moi juste pour pas qu'il se désorganise de l'autre côté, pour pas qu'il pleure, juste parce que je suis l'autre bord de la porte [...].

Diane témoigne également d'une attitude de **collectivisme**, notamment dans sa collaboration avec les parents pour suivre le rythme et les besoins des enfants : « Il faut qu'ils nous le disent comment qu'il est leur enfant, à quelle heure qu'il dîne, puis comment ça se passe à la maison aussi. On travaille beaucoup avec eux autres pour ces périodes-là aussi là [l'intégration]. » Cette attitude collaborative se reflète également dans ses relations avec les collègues, que ce soit dans la répartition équitable des tâches ou les discussions d'équipe visant à améliorer les interventions éducatives : « [...] on va se valoriser : 'C'est correct ce que j'ai fait? T'aurais fait quoi' [...]. Fait qu'on peut aller chercher d'autres solutions, d'autres réponses que moi, j'aurais pas pensé nécessairement [...] ». D'ailleurs, Diane exprime sa préférence pour le travail en équipe, qu'elle considère comme un soutien à l'organisation, particulièrement en pouponnière : « Tu as tout le temps quelqu'un pour t'aider [...] si j'étais toute seule, il faudrait que je réorganise ma façon de faire [...] c'est comme plus compliqué côté organisationnel [...]. J'aime ça, travailler aussi avec d'autres mondes dans le local. »

Enfin, les propos de l'éducatrice mettent en évidence une attitude **d'ouverture**, notamment dans sa disposition à accueillir les idées nouvelles (même celles qui la déstabilisent au départ), ainsi que son respect des différences culturelles au sein de la clientèle. Elle reconnaît que cet aspect fait partie intégrante de son travail : « Ça m'intéressait vraiment beaucoup les cultures, puis tu vois encore aujourd'hui, ça rentre un peu dans ma job parce qu'on a des enfants qui viennent de d'autres pays aussi, où qui ont d'autres façons de faire, d'autres cultures. »

L'analyse des propos issus de l'entretien permet de dégager quatre grandes  **croyances éducatives** chez Diane : 1) le développement des poupons est rapide, sensoriel et propre à chacun, 2) le poupon est un être compétent, mais son autonomie nécessite un accompagnement, 3) l'âge du poupon influence les interventions éducatives, et 4) la communication, verbale et non verbale, est essentielle pour le développement langagier et affectif. D'abord, Diane croit que **le développement du poupon** est un processus unique et rapide, et lié à l'exploration sensorielle. Elle souligne les changements physiques majeurs qui surviennent au cours d'une seule année, en insistant sur le rythme individuel de chaque enfant :

« [...] en un an, les bébés de la pouponnière changent complètement, c'est hallucinant ce qu'ils apprennent [...]. Ils vont passer par les mêmes étapes de développement, mais différemment. »

Elle ajoute également que les poupons découvrent le monde par leurs sens, et que leur développement s'appuie sur ces explorations sensorielles : « [...] ça va être beaucoup le toucher, le goûter, entendre aussi [...]. Puis la vue, beaucoup. Ils sont beaucoup dans leur sens présentement. » Elle croit aussi que les poupons sont des êtres **compétents** et que la confiance permettrait de soutenir leur autonomie : « Des bébés d'un an qui boivent aux verres tout seul, ça se peut [...] c'est juste de leur faire confiance. » Pour Diane, favoriser l'autonomie des poupons se fait en les laissant libres d'explorer à leur rythme et par eux-mêmes, tout en étant présente pour soutenir et guider les enfants : « Au début on les aide, on tient le verre, mais vite, ils mettent leurs mains, puis ils boivent tout seuls [...]. C'est juste de les mettre en situation pour qu'ils le fassent [...] c'est tranquillement des amener vers l'autonomie. »

Diane croit également que **l'âge de l'enfant** influencerait la façon d'intervenir de l'adulte. En effet, elle mentionne moduler ses attentes et ses demandes en matière d'autonomie selon l'âge des poupons, comme lors de l'habillement où elle leur demanderait de participer davantage lorsqu'ils vieillissent. De plus, l'éducatrice mentionne réagir plus rapidement aux pleurs ou aux besoins des poupons en début d'année, ce qui permettrait la création d'un lien de confiance :

[...] pour leur montrer que, justement, ils peuvent me faire confiance puisque je suis là s'il y a de quoi. [...] surtout là, je vais en avoir une de six mois qui va commencer. Six mois, c'est sûr que là, tu sais, elle, elle a faim là-là [...]. J'en ai un de 17 mois, lui, il peut attendre un peu.

Enfin, Diane semble croire que la **communication** est essentielle au développement du poupon, même si elle ne passe pas toujours par les mots. Elle souligne l'importance d'observer les signes non verbaux pour comprendre les besoins des enfants : « C'est subtil avec les bébés [...] tu as juste à l'observer, puis à regarder ses mouvements, des fois c'est juste dans le regard, dans la façon qu'il te sourit, dans la façon qu'il se tourne la tête [...] ».

Elle souligne également l'importance qu'elle accorde à la verbalisation, que ce soit pour nommer des objets, les actions des poupons, ses propres interventions, afin de soutenir l'apprentissage du vocabulaire ou préparer les enfants aux routines. Elle donne quelques exemples dans l'extrait suivant :

Le petit garçon [prénom], il pointe beaucoup le panda. Fait que c'est pour ça que je dis que c'est un panda pour y dire le mot. C'est pour lui apprendre le mot panda [...] puis les interactions

avec les poupons, c'est beaucoup dans les routines aussi, leur expliquer ce qu'on leur fait, puis de mettre des mots sur ce qui se passe aussi, dans leur vie.

Concernant les **valeurs**, quatre thématiques principales se dégagent du discours de Diane : 1) l'engagement relationnel, 2) la bienveillance, 3) le respect, et 3) l'autonomie. En premier lieu, les propos de Diane soulignent l'importance qu'elle accorde à **la qualité de la relation** qu'elle développe avec les poupons de son groupe. Elle évoque une complicité qui s'installe à travers des gestes quotidiens, de l'humour et des routines partagées :

J'aime ça avoir une belle relation avec eux autres, d'humour, de calme en même temps [...] tu sais à la fin de l'année, on est rendus qu'on se fait des « tapes dedans », puis juste des clins d'œil pour dire que ça va bien, parce que là, on est rendus qu'on se connaît assez pour faire ça [...] des fois, on se fait des blagues juste entre moi, pis eux. [...] J'aime beaucoup les moments de dodo aussi parce que je trouve que, justement, l'endormissement, c'est une belle période pour avoir une belle complicité avec un enfant [...].

Diane ajoute valoriser et maintenir ce type de relation positive avec les parents :

C'est nous qui va accueillir les parents de notre groupe. C'est nous qui va dire bye aux parents quand ils arrivent le soir aussi. [...] ça fait partie de notre philosophie, c'est notre groupe, c'est nos parents, puis c'est avec nous qui bâtissent la relation de confiance [...].

La **bienveillance** est une autre valeur importante qui ressort des propos de Diane, qu'elle exprime notamment dans sa prévisibilité et dans le fait de prendre le temps. En cohérence avec son attitude sensible, elle croit qu'être prévisible dans ses routines, en suivant le même ordre, aide les poupons à se sentir rassurés : « Souvent, je vais tout le temps habiller les mêmes enfants en premier [...] je fais ça pour les collations, je fais ça pour les dîners [...]. Fais que ça les rassure beaucoup. »

Les propos de Diane évoquent aussi le **respect** des poupons, qui se manifeste quand elle souligne prendre son temps afin d'offrir des soins attentifs et adaptés à chaque poupon, de respecter le rythme de chacun et d'adapter les routines en fonction des besoins individuels. Par exemple, elle explique prendre le temps de bercer chaque poupon avant la sieste et le matin, et lorsqu'elle dit ajuster sa routine lors du repas afin de répondre pleinement aux besoins individuels des poupons :

Des fois j'ai pas le temps de toutes les faire dîner, il faut que j'aïlle en coucher un. Fait que là, je le couche avant de continuer mes dîners comme ça, ça me permet que lui il est bien, puis j'ai plus de temps envers celui que c'est à son tour de dîner.

Le respect est également très présent dans le discours de Diane, qui voit les poupons comme des êtres à part entière. Elle discute de l'importance d'agir avec eux comme on aimerait que les autres agissent avec soi-même, en évitant les gestes brusques ou imposés, surtout lorsqu'il est question de routine et d'intervention physiques :

J'ai tout le temps dans l'idée [...] j'aimerais tu ça que quelqu'un arrive, puis qui me couche sur le dos, puis *push, push* de même. [...]. Non, j'aimerais pas ça, fait que moi j'y vais beaucoup en conséquence de ça aussi [...].

En cohérence avec son attitude sensible, Diane insiste aussi sur le respect du rythme naturel des enfants, en affirmant que les horaires sont flexibles et que les interventions se font selon des besoins du moment et du rythme des poupons : « Les dîners, dodo, c'est comme mélangé dans la journée, il y a pas vraiment d'horaire fixe. On y va comme ça vient quand les enfants nous demandent [...] ». Enfin, par son discours, Diane dit valoriser l'**autonomie** des poupons, correspondant à ses croyances sur leurs compétences. Elle dit leur faire confiance et chercher à leur offrir d'aider aux tâches :

Nous autres, on prône vraiment l'autonomie. Premièrement, les enfants sont contents de participer à tout ça, puis, deuxièmement, nous, nous autres, ça nous aide (rires). Fait que, on est gagnant-gagnant. [...] Je donne un biberon à un, je sais qu'il y en a un, il est à côté de moi, puis il me regarde, fait que je lui demande d'aller porter le biberon à un autre éducatrice pour qu'elle ramasse. Fait que lui, il est tout content de m'aider, puis moi, bin ça, ça m'a aidée aussi.

Enfin, lorsqu'il est question **d'identité professionnelle**, Diane aborde son rôle en tant qu'éducatrice en pouponnière, ainsi que sa perception de la reconnaissance sociale du métier. Il ressort de ses propos que, pour elle, être éducatrice auprès des poupons comporte plusieurs dimensions liées à la qualité des relations, au respect du rythme de l'enfant, à l'accompagnement du développement, et à la valorisation du métier.

Fidèle à ses valeurs de bienveillance, de respect et d'engagement relationnel, Diane affirme que son rôle principal consiste à assurer le bien-être des poupons et de leurs parents en instaurant un climat de confiance :

Je pense que mon rôle à la base, c'est que les enfants soient bien. Je pense que ça, déjà, si un enfant se sent bien, les parents se sentent bien, je pense que, juste ça, on vient de gagner beaucoup [...]. Tu sais, d'établir un climat de confiance.

Quand il est question de la perception de son rôle, Diane se percevrait comme une personne attentive, capable d'observer les enfants pour ajuster ses interventions en fonction de chacun, et ainsi soutenir leur développement, tout en soutenant leur autonomie :

Mon rôle, ça serait d'être là pour les enfants, mais aussi de bien les observer pour essayer de voir jusqu'où ils sont rendus [...] pour pouvoir après ça dire « OK, il est rendu là, bin je peux faire ça dans le local ou ça dans ma façon d'intervenir avec lui pour l'amener à faire l'étape suivante », sauf que c'est clairement lui qu'il faut qu'il fasse là [...]. Mais il faut que je l'amène à faire ça.

En lien avec ses croyances éducatives liées à l'exploration sensorielle, Diane se voit également comme ayant le rôle de soutenir activement les explorations des poupons, en s'engageant dans leurs jeux et en aménageant l'espace en fonction de leurs intérêts : « Il y a vraiment le goût que je fasse le même jeu que lui [...] Fait que j'embarque [...] on s'imite un peu les deux ».

Lorsqu'elle aborde la reconnaissance sociale du métier, Diane souligne que le rôle de personne éducatrice reste flou pour plusieurs personnes les menant à avoir une perception peu valorisante : « [...] je trouve qu'on n'est pas assez reconnu pour notre job en général, je te dirais. [...] on se fait encore appeler des gardiennes des fois, même, dans ma famille. » De plus, selon elle, peu de gens semblent comprendre ce en quoi consiste la profession d'éducatrice en pouponnière : « C'est pas tout le monde qui sait ce qu'on fait exactement [...] ». Elle nuance toutefois en soulignant que les familles de son milieu exprimeraient régulièrement leur reconnaissance : « [...] ils nous le disent souvent, tu sais 'Je suis vraiment contente, je suis vraiment à l'aise, j'ai confiance', puis ça vaut de l'or. »

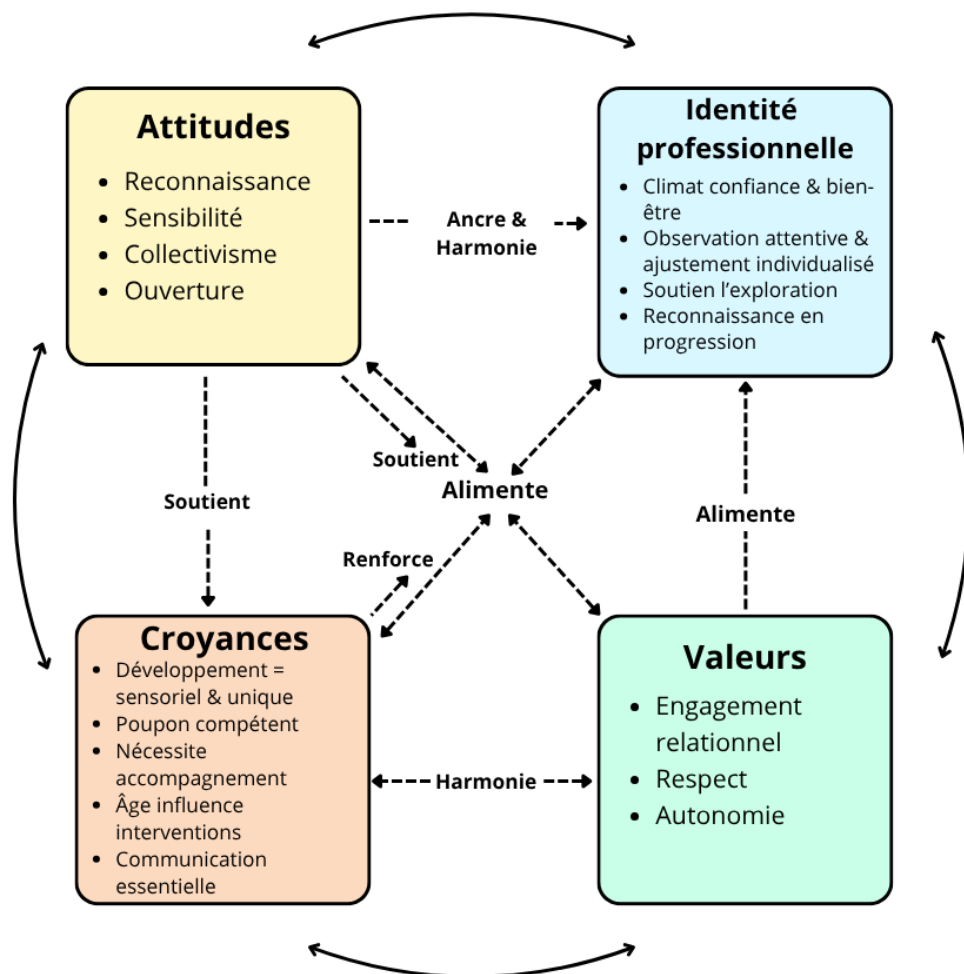
Bien qu'elle constate que le métier reste mal compris, Diane observe une certaine amélioration dans les conditions de travail. Elle croit toutefois que les personnes éducatrices ont un rôle à jouer pour faire connaître la réalité de leur travail et ainsi contribuer à une meilleure reconnaissance sociale, démontrant une certaine influence bidirectionnelle dans la valorisation du travail de personne éducatrice. Enfin, Diane, reconnaissante et assez optimiste, soutient que, malgré le chemin qu'il reste à parcourir pour valoriser son métier, « ça s'en vient tranquillement là ».

- Le résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques chez Diane

En observant la qualité des orientations pédagogiques chez Diane, il est possible de constater comment ses composantes s'articulent de manière cohérente. Son attitude reconnaissante, sensible et bienveillante vient soutenir ses croyances éducatives : Diane perçoit les poupons comme des êtres compétents, en plein développement, dont l'autonomie doit être soutenue par une présence adaptée à chacun et sécurisante. Cette vision est en harmonie avec ses valeurs, qui mettent en avant le respect du rythme de chaque enfant, la qualité du lien relationnel et l'importance de soutenir l'exploration autonome. Ces valeurs alimentent son identité professionnelle et se traduisent dans ses intentions éducatives : Diane se voit comme une éducatrice attentive, et disponible, qui construit un climat de confiance tant avec les enfants qu'avec les parents. Elle

conçoit son rôle comme un accompagnement respectueux du rythme et de l'autonomie de chaque poupon, guidant les enfants dans leur développement par ses interactions quotidiennes et par une disponibilité affective constante. Sa sensibilité soutient ses valeurs et se manifeste aussi dans la manière dont elle adapte son rythme et ses interventions selon les besoins du moment, en favorisant la sécurité affective par la prévisibilité et la stabilité auprès des poupons. Enfin, son attitude d'ouverture et de collaboration s'arrime avec une identité professionnelle engagée : Diane valorise les liens d'équipe, se montre réceptive aux nouvelles idées, et croit en l'importance de parler de son métier pour contribuer à sa reconnaissance sociale. Bref, chez Diane, les attitudes, croyances éducatives, valeurs et identité professionnelle ne sont pas juxtaposées, mais s'entrecroisent et se nourrissent mutuellement, construisant une approche éducative cohérente, où l'accompagnement respectueux, la stabilité et la valorisation de l'autonomie des poupons occupent une place centrale. La figure 4.5 illustre ce résumé en regroupant les variables de la QOP et leur dynamique.

Figure 4.5 Synthèse des dynamiques de la QOP chez Diane



#### 4.1.3.2 Les composantes du modèle PPCT s'exprimant dans l'expérience de Diane

Lors de l'entretien, en ce qui concerne la composante de la **Personne**, peu d'éléments liés aux demandes émergent explicitement du discours de Diane, hormis son âge et ses origines. Aucun facteur visible ou stable ne semble influencer les réactions de l'environnement social à son égard. Ses propos font toutefois ressortir des ressources, des forces, ainsi qu'un tempérament optimiste et facile. Sur le plan des **ressources internes**, Diane évoque sa formation en petite enfance, qui lui aurait offert une vision de la pouponnière cohérente avec celle de son équipe actuelle et qui aurait facilité son intégration dans l'équipe : « Quand moi j'étais arrivé, il y avait beaucoup de choses déjà établies [...] j'avais déjà ça dans la tête aussi de faire ça. Fait que ça juste enligné [...] ».

Du côté des **ressources externes**, Diane souligne l'influence importante de sa mère, qu'elle décrit comme une femme ayant eu une approche douce, respectueuse et attentive aux besoins des enfants qu'elle gardait à l'occasion au domicile familial. Elle estime que ce modèle a teinté ses propres attitudes et croyances éducatives, notamment en lien avec la sensibilité, le respect et l'importance de suivre le rythme de l'enfant :

[...] juste la façon qu'elle parlait au bébé, elle leur parlait comme je te parle là. Puis elle expliquait tout ce qu'elle faisait [...] puis elle suivait leur, leur rythme. Elle les couchait pas à 1h00 parce qu'il fallait qu'ils se couchent à 1h00, tu sais? [...] même avec nous autres, elle nous couchait dehors beaucoup. Tsé, elle nous laissait jouer dehors, énormément, on arrivait, on était sales, mais c'est pas grave, on va se laver [...] mine de rien, il y a comme de quoi qui vient de ma mère aussi [...] ma mère, elle avait beaucoup de respect envers les bébés, puis elle les prenait beaucoup en considération, même s'ils étaient bébé justement. [...] même si c'est pas moi qui s'en occupais, je la voyais faire. Fait que je pense, c'est beaucoup parti de là.

Diane évoque aussi le soutien reçu de son entourage personnel : l'autonomie grandissante de ses enfants et l'appui de leur père lui auraient permis, à l'époque, d'occuper un poste en pouponnière, malgré les contraintes familiales. Enfin, Diane, qui démontre de l'ouverture et une attitude de collaboration, évoque ses collègues actuelles, qui représentent pour elle une source précieuse de soutien et d'apprentissage. Elle décrit une dynamique de collaboration où il est possible de se questionner, d'ajuster ses pratiques et de se relayer dans les moments plus exigeants du travail :

Comme [prénom] que ça fait au-dessus de 20 ans, 30 ans qu'elle travaille là-dedans, c'est sûr que c'est une encyclopédie vivante [...] tu sais, on, on se confronte aussi beaucoup : « Heille, moi je pense que là, tu as été plus vite, peut-être c'est pour ça que ça a pas marché » [...] on s'ajuste beaucoup aussi par rapport aux commentaires de nos autres collègues.

Mettons, moi, j'ai un enfant plus difficile, puis j'ai essayé plein d'affaires, puis finalement ça marche plus, moi, je suis à bout. Puis là, l'enfant, il le sent, fait que je fais juste demander à une

autre « Tu veux-tu juste m'aider, le prendre, puis moi je vais m'occuper un peu des tiens ? » [...] J'ai une belle équipe.

Parmi les **forces** de Diane, son discours met de l'avant son tempérament optimiste, sa sociabilité, ainsi que sa préférence pour le travail en équipe. Elle mentionne apprécier être entourée et affirme que travailler seule lui semble plus long et moins motivant : « Seule, je trouve ça long un peu. Fait que, en groupe comme ça, je pense que ça vient répondre aussi à un petit besoin d'avoir du monde avec moi. » Elle se décrit également comme peu stressée de nature, ce qui lui permet de faire face plus facilement aux défis du quotidien. Elle reste consciente quant aux réalités et défis plus exigeants de son travail, notamment lorsqu'il est question de la taille du groupe et de l'environnement sonore : « Le bruit est intense là. Une journée de pluie qu'on sort pas ou grosse tempête de neige. Ça, c'est les gros défis, le bruit. » Enfin, bien qu'elle reconnaisse avoir parfois besoin de temps pour s'ajuster aux changements, son tempérament curieux et son ouverture la rendent toujours prête à essayer, comme en témoigne l'extrait suivant : « Des fois, les changements, c'est comme le verre là, l'année passée, j'étais pas sûr. Puis là, finalement, on l'a essayé quand même [...] c'était intense. Mais finalement, je voulais essayer, puis c'est correct [...] ».

Quand il est question du **microsystème**, Diane mentionne ne pas suivre un horaire strict, préférant adapter les routines au rythme et besoins des poupons, particulièrement en début d'année. Elle parle positivement du fonctionnement mis en place avec ses collègues, et bien qu'elle ne nomme pas d'approche pédagogique particulière implantée dans son groupe, elle parle de manière très positive de l'organisation de la pouponnière en parlant du « projet de pouponnière », basé sur la prévisibilité, la constance et l'attention portée à chaque enfant :

[...] suivre le rythme des enfants [...] d'avoir des enfants attitrés, d'avoir beaucoup de prévisibilité avec les enfants, que ça soit justement tout le temps la même fille, qu'ils dorment tout le temps dans le même lit. Qu'ils mangent tout le temps à la même place.

Ce projet serait devenu possible, entre autres grâce à la volonté de ses collègues, de l'équipe de direction, ainsi qu'en effectuant certains changements dans les horaires, « [...] pour que ça soit tout le temps la même fille de pause ». Diane dit aussi apprécier la présence d'une éducatrice supplémentaire qui soutiendrait l'équipe au quotidien, ce qui lui offrirait la possibilité de prendre son temps dans les routines : « [...] c'est comme notre bras droit. Puis aussi, ça nous aide dans le fait qu'on peut faire nos dîners individuels. » Bref, Diane décrit cette organisation comme bénéfique, tant pour les enfants que pour les éducatrices

[...] on a même le temps de s'asseoir puis de manger notre dîner. On n'est jamais pressé au dîner [...]. Puis ça nous permet aussi moins de bordel dans la cuisine parce qu'on a le temps de

ramasser entre chaque enfant. [...] Fais que ça aussi, c'est comme vraiment le fun. Y a juste des avantages à faire ça, pour vrai.

Au niveau du **mésosystème**, l'éducatrice met en lumière le rôle facilitateur de l'équipe de direction dans l'organisation actuelle de la pouponnière. Elle souligne que le soutien et l'implication active de la direction ont permis plusieurs éléments de cette organisation, comme la stabilité de l'équipe en pouponnière et la continuité dans les routines :

Il n'y a pas de changement d'équipe à la pouponnière à moins que nous, on décide de sortir [...] et ça, c'est un beau *move* de la direction [...]. La direction est beaucoup aussi en arrière de nous, fait que ça nous aide énormément aussi [...]. Parce que, si t'as pas la direction derrière toi, il y a beaucoup de choses qui auraient bloqué.

Elle mentionne également les conditions de travail favorables dans son milieu, qui auraient un impact positif sur son bien-être professionnel : « Ici, on a beaucoup de remplaçantes. Fait qu'on peut prendre les congés. Nous, on a des heures cumulées [...] ça nous aide à prendre des congés justement avec nos enfants ou des rendez-vous. »

Somme toute, Diane parle de manière positive du milieu dans lequel elle travaille, mettant de l'avant un climat organisationnel agréable, une communication ouverte, la disponibilité de la direction, ainsi qu'un climat de confiance. Elle dit se sentir soutenue et perçoit qu'elle peut s'exprimer ou demander de l'aide sans crainte d'être jugée :

[les personnes de la direction] nous ont jamais fait sentir qu'on n'était pas correct, s'il y a de quoi on s'assoit, on discute, on trouve des solutions, on est plus en mode solution que réprimande [...]. J'ai une belle équipe. Je me sens aussi, quand j'ai de quoi, je peux aller le demander dans le bureau [...] dans mon milieu, pour vrai, on est supportées par la direction [...].

Lorsqu'elle aborde l'**exosystème**, Diane souligne certains éléments des politiques et des conditions de travail qui, selon elle, pourraient être améliorées afin de favoriser à la fois le bien-être des éducatrices et celui des enfants. Elle parle notamment des ratios adulte-enfants, en indiquant que le ratio actuel, de cinq enfants pour un adulte, limite sa capacité de prendre son temps auprès de chaque poupon : « Plus petits, ça serait vraiment génial. À quatre [enfants], c'est vraiment hot. Cinq, tu roules beaucoup plus. Tu arrives à faire de quoi, mais c'est sûr que ça roule. »

Elle mentionne aussi certains aspects insatisfaisants de ses conditions de travail, en particulier au niveau des assurances collectives qu'elle considère « pas super » et de la rémunération qu'elle juge insuffisante pour faire face au coût de la vie :

Côté monétaire, j'aimerais ça juste avoir un peu plus, parce que veut, veut pas, le coût de la vie monte [...] c'est un métier que c'est difficile de supporter tous tes coûts tout seul [...] mettons tout seul là, je sais pas comment que le monde font pour arriver pour vrai au salaire qu'on a. C'est difficile.

Toutefois, avec son tempérament optimiste et son attitude reconnaissante, Diane poursuit en soulignant les aspects positifs de ses conditions actuelles, notamment son horaire de travail : « Le quatre jours semaine, moi, c'est sûr que j'aime vraiment beaucoup ça aussi. »

Finalement, au niveau du **macrosystème**, les propos de Diane suggèrent qu'elle perçoit un manque de valorisation du métier de personne éducatrice à la petite enfance. En lien avec la vision que la société entretiendrait de son travail, Diane évoque certains commentaires péjoratifs, ainsi qu'un sentiment de reconnaissance insuffisante, particulièrement pendant la pandémie de COVID-19. À cet égard, elle ajoute que son père continue d'utiliser le terme de « gardienne » pour décrire son travail : « Puis j'essaie d'y expliquer un peu, mais tu sais il est plus vieux, puis y a vraiment la mentalité que c'est une garderie, fait que c'est une gardienne. » Elle rapporte également certains commentaires entendus dans la société, révélant une incompréhension du rôle de la personne éducatrice en pouponnière :

Il y en a qui disent 'Moi j'irais me bercer à la poup'. Ouais, mais c'est pas juste ça non plus, je fais pas juste me bercer à pouponnière, y a d'autres choses-là. [...] ça fait partie d'un truc de société [...] y en a quand même pas mal qui pensent que je fais juste me bercer, ou que ça fait juste crier à la pouponnière, ils ont vraiment une drôle de perception de ma job là.

Diane discute également du manque de reconnaissance ressenti lors de la pandémie :

Pendant la COVID, on n'était pas des travailleurs essentiels. Mais il y avait plein de monde autour qui étaient des travailleurs essentiels, mais nous autres, on riait parce que, juste chez McDo, ils donnaient des cafés aux travailleurs essentiels, puis nous autres, on n'avait pas le droit.

Malgré ces constats, fidèle à son tempérament, Diane souligne certaines avancées dans la reconnaissance sociale de son travail : « Ça a été un peu mieux les dernières années, avec les négociations qu'on a eues, puis le gouvernement aussi. Il a essayé de valoriser un peu notre profession. »

Au regard des Processus proximaux, il est possible de documenter les quatre dimensions du programme *Accueillir la petite enfance*. Concernant les **interactions** avec les enfants, il ressort fortement des propos de Diane qu'il est important de respecter les poupons en tant qu'êtres à part entière et l'individualité de leurs besoins. En effet, dans ses actions, Diane démontre accorder une grande importance au respect de l'enfant comme personne à part entière. Pour elle, expliquer ses interventions au poupon, le prévenir avant de le toucher, et mettre des mots sur ce qu'elle fait sont autant de gestes qui contribuent à établir un climat de respect, de sécurité et de confiance, car il en découle une certaine prévisibilité : « Pour pas qu'ils fassent le saut [...] mettre ta main dans le dos doucement, puis dire 'regarde je suis là, je va te prendre, viens' [...]. »

Elle s'efforce aussi de respecter le rythme unique de chaque enfant, tant dans les routines que dans les moments clés de la journée, telle que la sieste :

Les enfants, ils ont encore besoin qu'on les berce parce que, souvent à la maison, les parents font ça, fait que nous, on continue ça à la garderie, puis on prend le temps des bercer chacun leur tour, avec souvent leur lait avant, puis après ça, on les berce jusqu'à tant qu'ils s'endorment, puis on va les porter dans leur lit.

À 2h30, il avait pas dîné encore. Mais il dormait encore, fait que je l'ai pas réveillé, je l'ai laissé filer. On les réveille pas pour qu'ils dînent.

Quand il est question des stratégies d'intervention, Diane explique chercher à comprendre les besoins qui se cachent derrière les comportements des enfants. Dans l'extrait suivant, elle explique avoir cherché à comprendre et à combler le besoin d'un poupon pour faire cesser le comportement perturbateur qu'il manifestait :

En premier, j'essaie de voir c'est quoi qui voulait faire exactement? [...] mais des fois, j'ai pas vraiment de réponse [...] c'est de voir si je peux pas trouver, parce que, souvent, on a un exemplaire triple, quadruple, cinq fois les mêmes affaires sur le plancher, fait que, on essaie d'aller chercher la même chose pour pouvoir combler son [besoin].

Au regard des **lieux et des expériences vécues**, les propos de Diane mettent en évidence l'importance qu'elle accorde au respect du rythme et des besoins des poupons, au fait de prendre son temps et d'offrir une forme de prévisibilité au quotidien. Ces pratiques se traduisent principalement par la mise en place de routines individualisées, que l'on pourrait associer à l'approche prônée dans le milieu de Diane,

d'inspiration Piklérienne<sup>3</sup>, où les personnes éducatrices donnent des soins aux poupons à tour de rôle, en suivant toujours le même ordre, ce qui contribuerait à offrir prévisibilité et sécurité :

C'est tout le temps la même routine [...] ça les aide aussi à savoir où ils s'enlignent là. [...] Ils s'assoient à la même place, toujours [...]. Puis ça les rend patients aussi parce qu'ils savent que ça va être leur tour après.

Cette organisation lui permettrait de favoriser des interactions « douces, calmes, prévisibles », lui permettant d'être entièrement présente pour les poupons et offrant du « temps aussi pour nous parler, pour interagir avec nous autres aussi [...] ». Ainsi, elle est également en mesure d'approfondir la relation qu'elle entretient avec chacun des poupons et de discuter avec eux lors des routines :

Dans le fond, je prends le temps de discuter avec lui, soit de la collation, ce qu'il a fait avec ses parents [...]. Des fois on a vu les frères et sœurs sur le bord de la clôture, fait qu'on peut jaser de tout ça.

Selon Diane, l'approche adoptée dans la pouponnière aurait également un impact sur l'aménagement des lieux et l'organisation des horaires. Par exemple, pour aider les enfants à se repérer dans les routines, elle mentionne que : « Les enfants, ils ont leur photo sur la porte de la cuisine, fait qu'ils vont savoir [...] c'est l'ordre de dîner. » Diane explique aussi que l'aménagement du local aurait aussi été pensé pour permettre aux éducatrices de prendre le temps nécessaire avec chaque enfant, comme lors du changement de couche : « [...] on a rajouté une table à langer aussi pour avoir plus de temps sur la table à langer avec chaque enfant, pour pas qu'on soit pressé de changer une couche ». L'éducatrice souligne par ailleurs l'importance de l'appui offert par une collègue supplémentaire, qui lui permet de réaliser les routines de façon individualisée tout en prenant son temps :

[...] c'est comme notre, notre bras droit. Puis ça aussi, ça nous aide vraiment beaucoup dans le fait qu'on peut faire nos dîners individuels. Ça nous fait des bras de plus sur le plancher, fait qu'on n'a pas besoin toujours d'intervenir sur le plancher.

---

<sup>3</sup> L'approche Pikler, développée par Emmi Pikler, désigne une approche centrée sur le poupon comme premier acteur de son développement. Cette approche favorise son autonomie par la motricité libre, au sein d'un environnement adapté, ainsi qu'en offrant des soins individualisés, toujours offerts par la même personne éducatrice, afin de favoriser l'instauration de moments un à un privilégiés, ainsi qu'une relation stable et continue.

Quand il est question de soutenir le développement, l'autonomie et l'exploration, en cohérence avec ses croyances éducatives et son identité professionnelle, Diane mentionne aménager son local et modifier ses interactions pour permettre aux enfants d'expérimenter par eux-mêmes, comme lorsqu'elle les laisse boire au verre. De plus elle adopte une posture d'observation avant d'intervenir :

Il y a une enfant qui prend un jouet d'un autre, tu intervies tout de suite ou pas? Tsé, t'attends pour voir [...]. Si vraiment les deux ça marche pas, on va y aller, mais sinon, souvent, ils règlent tout seuls les problèmes là.

Aussi, en cohérence avec ses croyances éducatives, Diane insiste sur l'importance de l'exploration sensorielle dans le développement des poupons, et décrit différentes expériences mises en place :

J'ai des bacs d'eau, des bacs de sable [...] l'hiver, on amène de la neige en dedans aussi pour qu'ils touchent à de la neige froide. On fait des parcours au sol avec différentes textures [...] juste faire des chatouilles sur les pieds pendant les changements de couche. Des fois je fais juste souffler sur leurs pieds, puis ils aiment ça là.

Au sujet des explorations, et en lien avec son identité professionnelle, Diane voit son rôle comme étant celle qui met à la disposition des poupons des objets variés pour favoriser l'exploration libre : « [...] textures, matériaux ou jouets, ou objets de jeu [...] les amener justement à découvrir d'autres sons, d'autres textures, d'autres façons de faire avec. » Diane dit aussi faire une rotation des jouets, tout en laissant le temps nécessaire pour que les enfants explorent « toutes les facettes des objets qu'on a sur le plancher ».

Finalement, toujours cohérente avec sa vision de son rôle, Diane explique parfois s'engager avec les poupons dans leur exploration, en s'ajustant à leur intérêt sans imposer une direction :

Là, c'est un jeu d'échange [...]. Puis on entend le son dans le tuyau, fait que je pense qu'il aime ça. Puis à la fin, on regarde aussi dedans, fait que ça donne une autre perspective [...] j'apporte quand même des petites variantes en regardant dedans, puis en allant toucher [prénom] à travers le tuyau aussi, fait que ça leur montre qu'ils peuvent faire avec ça, mais sans trop aller plus loin, parce qu' en même temps, je vois vraiment que l'intérêt, c'est pour parler dans le tuyau, puis regarder dedans.

Enfin, concernant les **interactions avec les parents**, Diane mentionne collaborer avec eux afin de soutenir la mise en application de routines individualisées respectant le rythme de chaque poupon. Elle insiste sur l'importance d'échanger quotidiennement avec les familles pour mieux comprendre les besoins spécifiques de chaque enfant :

C'est beaucoup en collaboration avec les parents aussi parce qu'il faut qu'ils nous le disent comment qu'il est, leur enfant, à quelle heure qu'il dîne, puis comment ça se passe à la maison. Fait que tu sais, on travaille beaucoup avec eux autres pour ces périodes-là aussi là.

Diane souligne également l'importance d'être celle qui accueille matin et soir les parents de son groupe, ce qui, selon elle, favoriserait la création d'une relation de confiance durable : « Ça permet qu'on pousse plus loin aussi la relation avec les parents, parce qu'ils savent que nous autres, on connaît toutes leur vécu de l'année aussi. Fait que, moi, je pense qu'on peut... ça fait des belles relations [...] ». »

Quand il est question du dernier élément du modèle PPCT, soit le **Temps**, les propos de Diane n'abordent pas directement les notions de microtemps ou de mésotemps. Toutefois, certains éléments de son discours font état de continuités et de fréquences pouvant être associées à la création et au maintien de Processus proximaux. En effet, en observant ses pratiques auprès des enfants et des parents, il est possible de relever une grande stabilité et une répétition dans le temps, notamment en ce qui concerne l'ordre des soins et la constance des éducatrices auprès des poupons. Comme évoqué précédemment, Diane explique que cette stabilité aide les enfants à se repérer et contribue au développement de leur patience « parce qu'ils savent que ça va être leur tour après ». L'éducatrice évoque aussi la répétition des liens créés avec les familles, soulignant qu'elle revoit souvent les mêmes parents au fil des années, quand elle accueille la fratrie dans son groupe, ce qui nourrit la continuité des relations : « [...] les parents sont déjà rassurés de savoir qui va avoir leur enfant ». Enfin Diane aborde également le Temps et la continuité quand elle discute du « projet pouponnière » et du temps nécessaire pour construire les pratiques individuelles. Elle souligne qu'un tel projet ne se serait pas fait d'un seul coup et que du temps a été nécessaire pour le mettre en place : « [...] si on avait été aussi drastiques que ça, ça aurait pas fonctionné là. Il faut une période tampon aussi entre les deux-là ».

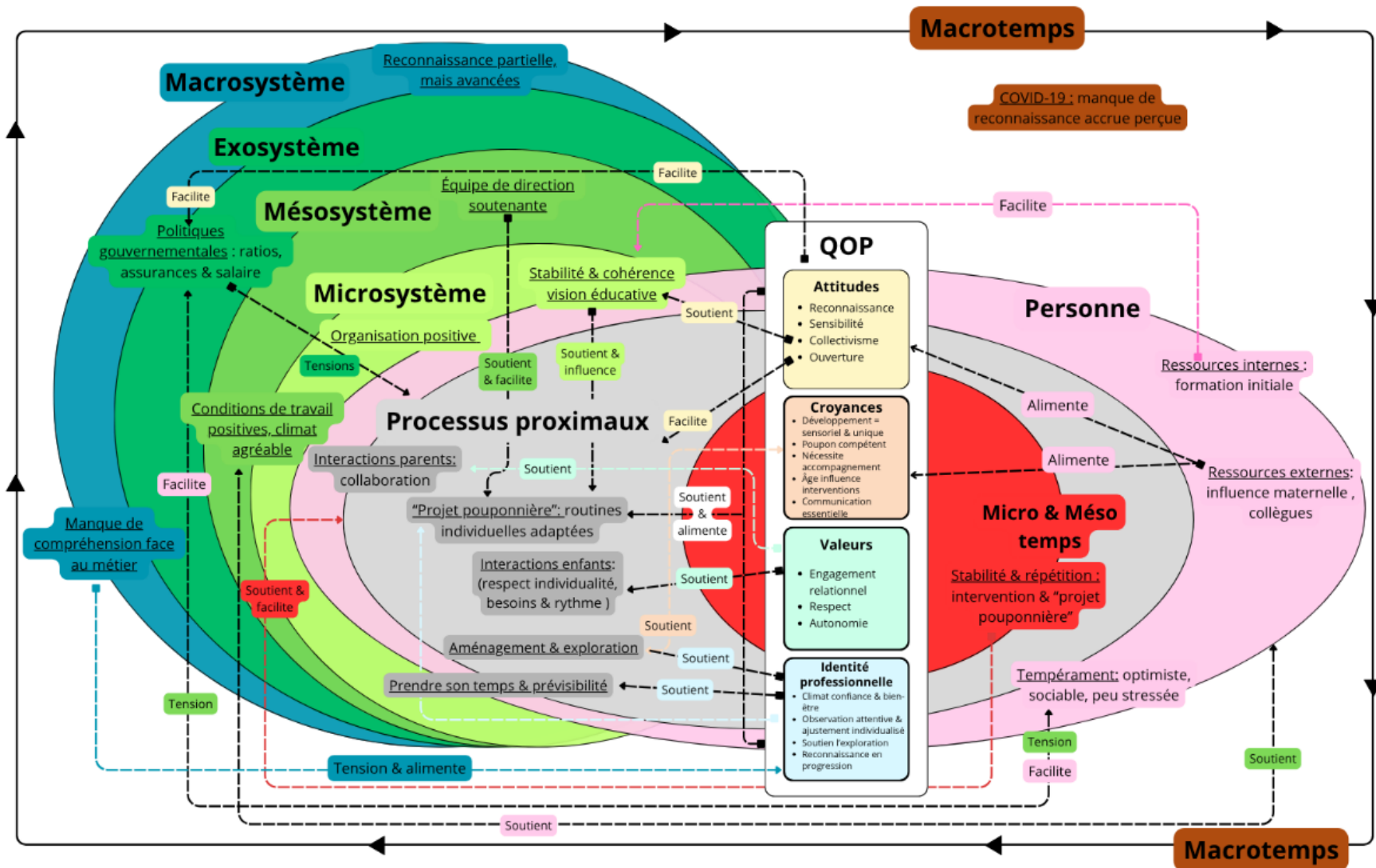
Au niveau du **macrotemps**, peu d'éléments sont évoqués dans les propos de Diane. Lorsqu'elle réfère à la pandémie de COVID-19, c'est pour souligner qu'outre sa perception du manque de valorisation, cette période n'a pas entraîné de grands changements dans son travail quotidien : « Ça a pas changé tant d'affaires que ça. »

- La synthèse des éléments du PPCT chez Diane

Globalement, dans le cas de Diane, l'analyse des composantes du modèle PPCT fait ressortir une posture éducative marquée par la stabilité, la bienveillance et l'adaptation aux besoins des enfants. Au niveau de la Personne, Diane mobiliserait plusieurs ressources internes et externes soutenant sa pratique éducative. Sa formation en petite enfance, l'influence de sa mère, ainsi que le soutien de ses collègues et de son réseau

personnel lui auraient permis d'ancrer ses interventions dans le respect et la sensibilité. Son tempérament optimiste, sa sociabilité, sa reconnaissance, son goût du travail d'équipe et son ouverture à la nouveauté ressortent nettement de sa personne. Concernant le Contexte, Diane évoluerait dans un microsystème caractérisé par la stabilité du personnel, la cohérence pédagogique et le soutien de la direction. Au niveau de l'exosystème, elle reconnaîtrait certains défis liés aux ratios adulte-enfants et aux conditions salariales, mais elle conserverait une attitude de reconnaissance, en mettant en avant les éléments favorables de son milieu. Sur le plan du macrosystème, Diane perçoit une reconnaissance encore partielle du métier, bien qu'elle remarque des avancées récentes. Sur le plan des Processus proximaux, Diane semble accorder une grande importance au respect de l'enfant comme individu à part entière en mettant en place des pratiques centrées sur la verbalisation, le respect du rythme individuel, l'observation et l'encouragement à l'exploration autonome. Les routines individualisées, la prévisibilité dans les soins et l'aménagement réfléchi des lieux traduisent une volonté d'offrir des interactions calmes et adaptées. La figure 4.6, présentée ci-dessous, propose un positionnement exploratoire de la qualité des orientations pédagogiques dans le cadre du modèle PPCT et illustre les synergies entre ses variables et composantes.

Figure 4.6 Figure exploratoire de la QOP dans le modèle du PPCT, et des dynamiques entre variables et composants, chez Diane



#### 4.1.4 La présentation de Bella

Bella est une femme dans la fin de la trentaine originaire du Québec, travaillant aujourd'hui dans sa ville natale. Celle-ci a complété un DEC en TEE et détient 18 années d'expérience dans les SGEE, dont 15 années au sein du même milieu dans lequel elle est actuellement responsable du groupe de la pouponnière. Bella explique que son intérêt pour la petite enfance remonte à l'adolescence, alors qu'elle gardait plusieurs enfants de son quartier, dont ceux d'une éducatrice, ce qui l'aurait menée à s'inscrire à une formation dans le domaine. Après quelques années comme éducatrice en milieu familial où elle s'occupait de poupons, Bella a intégré un CPE où elle a exploré tous les groupes d'âge, avant de revenir en pouponnière, où elle exerce encore aujourd'hui. Bien qu'elle ait été initialement « terrifiée » par le travail auprès des poupons, elle explique être parvenue à apprécier le lien étroit établi avec les parents, se considérant comme le premier contact entre la famille et le monde de la garde extrafamiliale : « On est comme leur première expérience. » Le parcours de Bella semble marqué par des expériences personnelles transformatrices, notamment avec ses propres enfants ayant des diagnostics, et des situations vécues comme éducatrice. Ces expériences auraient renforcé sa posture professionnelle, l'amenant à intervenir avec bienveillance, et à demeurer vigilante quant aux besoins réels des enfants. Elle se décrit comme une éducatrice calme, discrète, présente et investie, qui se remet souvent en question pour répondre le plus adéquatement possible aux besoins des enfants.

##### 4.1.4.1 La qualité des orientations pédagogiques dans les propos de Bella

Les propos et les actions filmées de Bella permettent d'aborder la qualité des orientations pédagogiques selon son vécu et sa perception. D'abord, l'analyse fait ressortir cinq grandes **attitudes** : 1) la réflexivité, 2) la proactivité, 3) l'engagement, 4) la capacité à l'émerveillement, et 5) le collectivisme. En premier lieu, les propos de Bella témoignent d'une attitude de **réflexivité** face aux défis professionnels et personnels. Lorsqu'elle se sent démunie, notamment pendant les périodes d'intégration, elle prend le temps de réfléchir et de se remettre en question afin de trouver ce qui convient le mieux aux poupons :

J'écris des notes en quantité industrielle [...] quand je fais manger un enfant trop tôt, que là, je vais m'en rendre compte que ça marche pas, je vais marquer une note pour essayer plus tard d'aller vraiment chercher la routine qui convient à l'enfant [...] c'est beaucoup d'essais et erreurs au début [...]. Je me mets en question, j'écris mes notes pour essayer d'améliorer.

Par ses propos, Bella démontre également une attitude **proactive**, qui se manifeste par sa capacité à chercher des ressources à la suite de ses questionnements et de ses remises en question, afin de surmonter les défis rencontrés. Elle nomme avoir vécu plusieurs expériences confrontantes, qui l'auraient mise face aux limites de sa compétence professionnelle :

Moi je l'ai payée ma formation, parce que j'avais certains questionnements par rapport à certaines choses. Puis j'ai vécu des choses personnellement qui m'ont ouvert les yeux, qui ont fait que maintenant, je suis plus perspicace [...] je me suis beaucoup remise en cause. J'ai dû faire énormément de recherches aussi sur ça, sur des comportements.

L'analyse met également en lumière une attitude de **d'engagement** marquée, parfois poussée à l'excès. C'est le cas notamment lorsqu'elle relate avoir consacré toute son énergie à son travail à un point tel que cela aurait affecté son bien-être, l'aurait mené à ralentir et à poser ses limites :

Dans ces situations-là, bah c'est sûr que, que je dormais moins bien à la maison, quand je revenais le soir, bin je ramenaient du travail à la maison [...] puis à ma job, j'étais à 100%, je me donne à 100%.

Elle reconnaît aujourd'hui devoir apprendre le lâcher-prise : « Je dois apprendre, moi, à ralentir, à accepter de pas avoir... le lâcher-prise, accepter que certaines choses se passent, puis que c'est pas moi qui en a le contrôle. »

Par ailleurs, Bella fait preuve d'une **capacité à l'émerveillement**, que ce soit devant le développement des poupons ou dans sa réception des commentaires positifs de la part des parents. Son discours, empreint d'un enthousiasme sincère et d'une joie manifeste, témoigne d'un regard attentif et reconnaissant porté sur les petits gestes du quotidien. Elle précise qu'il n'y a pas de journées parfaites, mais qu'elles sont ponctuées de nombreux moments qu'elle sait apprécier :

[...] c'est un petit peu les commentaires des parents [...] puis j'ai la chance, souvent dans la semaine des CPE, on met des affichages, puis ils peuvent nous laisser des messages? Bin j'ai vraiment beaucoup de messages [...].

Quand les enfants se mettent à faire leur premier pas, c'est tous les petits moments magiques que les enfants nous donnent ici et là. Parce que, c'est ça la pouponnière [...]. Je pense qu'on peut s'extasier autant que, que les parents.

Enfin, des propos de Bella se dégage une attitude de **collectivisme**, tant dans sa collaboration avec ses collègues, lorsqu'elles s'entraident dans les routines quotidiennes, que dans son partenariat avec les parents, afin de mieux soutenir les besoins des poupons : « j'ai dû questionner beaucoup plus les parents, me poser beaucoup plus de questions pour vraiment cibler leurs besoins, puis savoir comment les faire manger. Maintenant, comme je dis, tout va très bien ».

Concernant les  **croyances éducatives** de Bella, l'analyse met en lumière deux grandes croyances, qui semblent s'ancrer dans ses attitudes réflexive et engagée, tout en étant nourries par son souci constant du

bien-être et du développement des poupons : 1) les caprices n'existent pas en pouponnière, et 2) la communication avec le poupon a plusieurs fonctions. D'abord, Bella dit croire en la différence entre un **caprice** et un besoin. Pour elle, un poupon ne sait pas être capricieux et ses pleurs sont plutôt une manière de communiquer ses besoins. Le rôle de l'éducatrice consiste alors à répondre au besoin exprimé, comme elle l'explique :

Le bébé en pouponnière va pleurer parce qu'il est pas capable de communiquer [...] des fois, on peut entendre des commentaires, c'est que l'enfant fait du caprice. Je pense que non, ça n'a pas sa place en pouponnière. Pour moi, un bébé va exprimer un besoin, puis c'est qu'il est pas capable de l'exprimer différemment [...] (l'éducatrice doit) cibler c'est quoi le besoin de l'enfant à ce moment-là parce que l'enfant ne verbalise pas son besoin, il verbalise qu'il a un besoin.

D'ailleurs, Bella estime que la réponse aux besoins affectifs constitue une priorité, et que la **communication** serait un outil puissant pour y parvenir. En effet, elle évoque l'importance qu'elle accorde à mettre des mots sur ce que vit et ressent le poupon : « [...] je vais lui expliquer ce que je fais pour la rassurer, pour qu'elle sache le mouvement que je vais faire. [...] Je lui verbalise que je vois que c'est difficile pour elle. » Elle estime également que la verbalisation permettrait de stimuler le développement du langage et de soutenir l'établissement de relations avec les poupons de son groupe : « J'intègre le vocabulaire pour qu'il entende des mots, fais que je développe leur vocabulaire. Quand [prénom] nomme que c'est un bébé, j'interviens, je lui dis que c'est [prénom] pour créer une relation aussi. »

Enfin, Bella indique croire que l'entrée en pouponnière serait le moment où l'enfant apprend à se détacher de ses parents. Pour cette raison, elle croit qu'il est d'autant plus important de développer des stratégies de communication avec lui, de faire preuve d'accueil, et de respecter son rythme :

À la pouponnière, je dirais, c'est plus au niveau du détachement envers les parents, puis de travailler au niveau de développer des bonnes stratégies pour essayer, communiquer [...] que ce soit le langage des signes ou des choses comme ça.

En analysant les propos de Bella, il est possible de dégager trois grandes thématiques concernant ses **valeurs**, soit : 1) le respect, 2) la bienveillance, et 3) l'équité. D'abord, Bella souligne à plusieurs reprises l'importance qu'elle accorde au bien-être des poupons. Son discours témoigne qu'elle sait reconnaître l'unicité de chacun des enfants de son groupe, notamment par le **respect** de leur rythme individuel. Elle insiste également sur la nécessité de bien connaître chaque poupon pour interpréter et répondre adéquatement à ses besoins :

C'est d'essayer de voir selon ce que je connais de l'enfant, selon ce que l'enfant va avoir comme agissement [...]. Pour elle, c'est trop tôt. Puis je vois ses yeux, fait que je nomme que je vois que ses yeux sont fatigués, fait que pour elle, son besoin, ça va pas être d'aller manger, elle, son besoin, ça va être d'aller faire dodo.

Ce verbatim démontre aussi que Bella, en cohérence avec ses croyances éducatives, verbalise ce qu'elle observe auprès des poupons afin de reconnaître verbalement leurs besoins et d'assurer leur bien-être. À cette fin, Bella adopte une posture marquée par la **bienveillance**. Elle manifeste dans ses interactions une attention sensible aux besoins affectifs des poupons et elle cherche à construire une relation sécurisante et de proximité pour favoriser leur épanouissement. Elle illustre cette approche en donnant l'exemple d'un enfant qui, après plusieurs jours passés dans un porte-bébé, a progressivement développé la sécurité affective nécessaire pour explorer de manière autonome : « elle se déplace à 4 pattes dans le local et n'a plus besoin de ma présence. » Bella met également l'accent sur l'importance d'assurer aux poupons des journées agréables et de veiller à leur bien-être émotionnel, particulièrement en période d'intégration :

c'est sûr que, quand j'étais en intégration, si un enfant a besoin de faire du portage, bin je vais faire du portage [...]. Puis, pour moi, c'est vraiment important que les enfants vivent des belles journées quand ils sont en intégration, surtout. Puis je veux qu'ils partent sur des bonnes notes. Je veux qu'ils soient rassurés.

Enfin, Bella souligne l'importance de **l'équité** dans sa pratique éducative. Lors du visionnement des vidéos, elle explique veiller à offrir les mêmes attentions à chaque enfant afin qu'ils se sentent tous valorisés :

Je vais interpeller chaque enfant, je vais faire le bruit du poisson à chacun des enfants, et après ça, je les fais bouger, je chante la chanson, je vais les chatouiller dans le dos [...] c'est dans un souci d'équité aussi. Je veux dire, c'est, de savoir que chacun a son moment, qu'elles sont importantes pour moi, elles aussi. [...] c'est de pas faire de favoritisme [...].

Enfin, lorsqu'il est question **d'identité professionnelle**, Bella évoque certains éléments qu'elle juge essentiels et en lien avec son rôle auprès des poupons, sa perception d'elle-même en tant qu'éducatrice, ainsi que les défis liés à son travail. Elle aborde également sa vision du métier de personne éducatrice dans l'ensemble de la société. Selon elle, certaines caractéristiques seraient à ses yeux, essentielles pour travailler en pouponnière. Elle estime devoir faire preuve de calme, de bienveillance et d'empathie, des qualités teintées de tendresse, de patience et d'écoute. Elle précise d'ailleurs :

Faut avoir un côté, pas maternel parce que, je peux pas dire que c'est maternel, mais c'est que faut faire le lien qu'un bébé en pouponnière, c'est pas comme un enfant qui est un petit peu plus grand, le bébé en pouponnière va pleurer parce qu'il est pas capable de communiquer [...].

Bella perçoit également son rôle comme celui d'une spécialiste du développement de la petite enfance. Elle souligne que, tout comme les personnes enseignantes à l'école, les personnes éducatrices en petite enfance sont formées spécifiquement pour accompagner les premières années du développement :

Autant qu'on confie nos enfants à des professeurs quand ils sont rendus en âge d'apprendre, autant que je peux nous considérer comme étant les professeurs de la petite enfance. [...] on est spécialisé dans la petite enfance, on a des cours de développement de l'enfance, on a des cours de psychologie [...].

Son identité professionnelle se construirait aussi autour de son rôle d'accompagnatrice dans les apprentissages et d'intervenante de première ligne pour détecter d'éventuelles difficultés chez les enfants. Elle évoque aussi l'importance du rôle actif et engagé dans le soutien auprès des familles :

Dans le cas qu'un enfant ait un diagnostic, on est les premiers à pouvoir avoir des inquiétudes, lever des petits drapeaux rouges [...] vu les années de travail, tout ce qu'on vit, je pense qu'on est à même de voir quand il y a quelque chose dans le développement d'un enfant qui peut nous inquiéter [...]. Puis on est là pour sensibiliser les parents, puis leur montrer les ressources qu'ils doivent aller chercher.

Bella voit également le rôle d'une personne éducatrice en pouponnière comme une présence stable et réconfortante auprès des poupons au moment de leur première séparation d'avec leurs parents, permettant aux enfants de se détacher en douceur de leur noyau familial et de créer d'autres liens sécurisants avec des adultes significatifs :

De base, je pense qu'à la pouponnière, c'est plus au niveau du détachement envers les parents [...] on est vraiment dans la création de liens avec l'enfant. On est vraiment dans le prolongement du parent. Je pense qu'on est là pour établir la base à ce que l'enfant soit en confiance dans son milieu de vie. C'est probablement la première séparation qu'il va vivre avec ses parents [...].

Lorsqu'elle parle de sa perception d'elle-même au travail, Bella adopte une image positive de son rôle, en se comparant à une jardinière qui sème les premières graines du développement des enfants : « Elle va faire son bout de chemin, moi je l'ai semée, mais là, après ça c'est quelqu'un d'autre qui va la cultiver, puis ça va continuer à pousser. » Bella reconnaît toutefois que son travail comporte des défis, particulièrement lors des périodes d'intégration, où elle peut se sentir dépassée par les exigences du moment, mais ses attitudes réflexives et proactives et son engagement lui donnent confiance dans ses capacités :

J'aimerais ça être une pieuvre les trois quarts du temps, dans les intégrations, je trouve que je suis pas capable d'en faire assez [...]. Puis c'est pas contre mes compétences parce que je sais

que j'ai quand même des bonnes compétences, mais j'ai toujours l'impression en début d'année, quand j'intègre beaucoup d'enfants, j'ai toujours l'impression que je suis pas assez compétente.

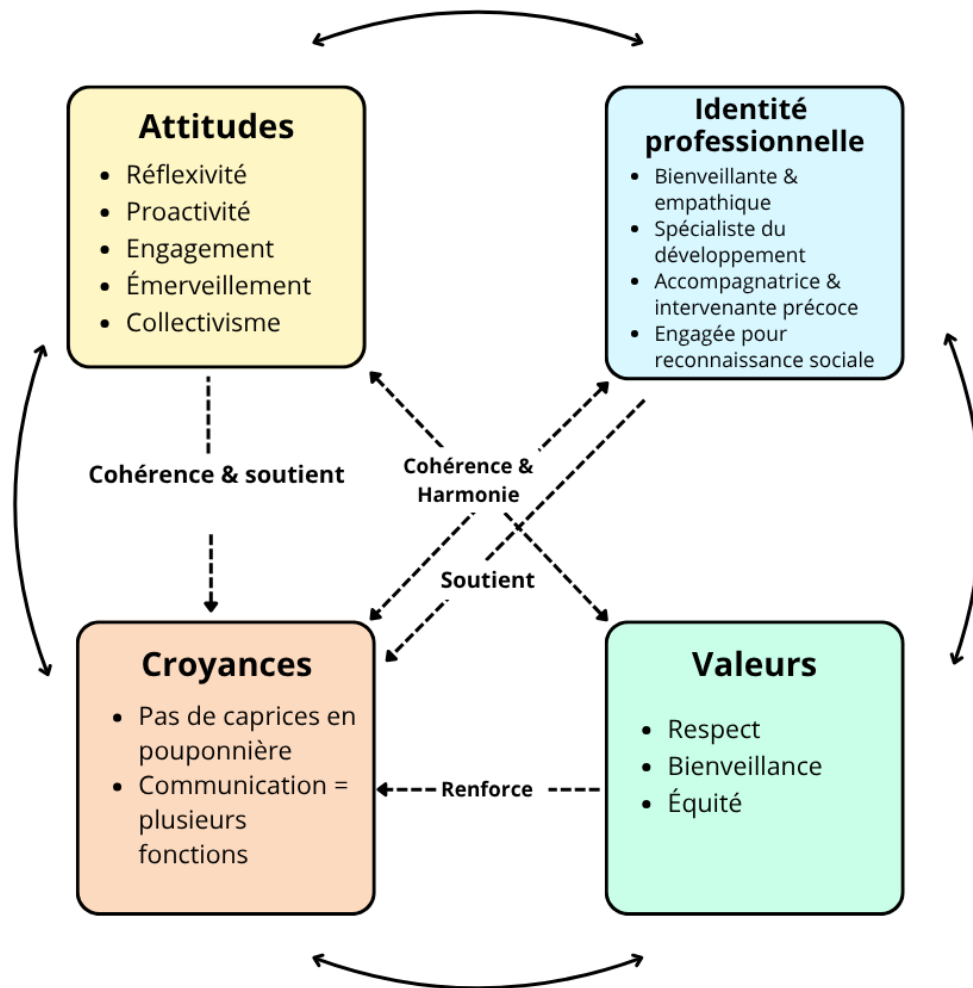
Enfin, Bella aborde la reconnaissance sociale du métier de personne éducatrice. Elle déplore l'utilisation du terme « gardienne » pour désigner son travail et souligne l'importance de le valoriser davantage : « J'étais gardienne quand je gardais à la maison des enfants, ça oui, mais maintenant, je suis une spécialiste. J'ai été formée, puis on continue de se former ». À ce sujet, Bella souligne la nécessité d'un « travail d'éducation un peu à faire pour démystifier le métier de personne éducatrice ». Elle témoigne d'un désir d'évolution dans la reconnaissance sociale de son métier. Enfin, Bella souligne la reconnaissance qu'elle reçoit au quotidien de la part des parents d'enfants qui fréquentent son groupe :

Les parents qui sont utilisateurs me disent à quel point on fait une différence, puis à quel point sont satisfaits du travail qu'on fait [...] j'ai des bons commentaires, des beaux retours de la part des parents. Puis j'ai des enfants qui, dès qu'ils me voient le matin, me tendent déjà les bras.

- Le résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques chez Bella

Chez Bella, la qualité des orientations pédagogiques repose sur une dynamique cohérente entre ses attitudes, ses croyances éducatives, ses valeurs et son identité professionnelle. Ses attitudes réflexives et proactives lui permettent d'ajuster constamment ses pratiques en réponse aux besoins uniques des poupons, en accord avec sa conviction que les pleurs expriment toujours un besoin réel et doivent être accueillis avec sensibilité. Son engagement marqué, nourri par un souci constant du bien-être des enfants, soutient son attention au rythme de chacun et s'exprime dans sa volonté à créer des liens sécurisants. La bienveillance et l'équité, au cœur de ses valeurs, renforcent cette approche en l'amenant à reconnaître et à répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant, tout en assurant un traitement équitable au sein du groupe. Son identité professionnelle de spécialiste de la petite enfance, engagée dans l'accompagnement des premières séparations et du développement du poupon, s'articule avec ses croyances éducatives et soutient l'importance qu'elle accorde à la communication et sa capacité à être attentive aux signes subtils et aux besoins des poupons. Cette dynamique entre ses attitudes, ses croyances éducatives, ses valeurs, et son identité professionnelle contribue à la cohérence de ses pratiques éducatives, ancrées dans une approche sensible, engagée et respectueuse du développement de chaque poupon. Ce résumé, exposant les dynamiques entre les composantes de la qualité des orientations pédagogiques, est représenté dans la figure 4.7.

Figure 4.7 Synthèse des dynamiques de la QOP chez Bella



#### 4.1.4.2 Les composantes du modèle PPCT s'exprimant dans l'expérience de Bella

En observant la variable de la **Personne**, lors de l'entretien, Bella évoque peu d'éléments relevant des **demandes**, outre son âge et ses origines. Aucun autre élément n'est explicitement mentionné comme pouvant interférer avec les Processus proximaux. Ses propos permettent toutefois de faire ressortir plusieurs ressources et forces personnelles, ainsi que certains traits de tempérament parfois anxieux, mais ouvert aux autres. Parmi les **ressources internes**, Bella souligne que son expérience de gardienne d'enfants à l'adolescence aurait naturellement orienté son choix de carrière en petite enfance :

On dirait que, naturellement, quand y est venu le temps de choisir ma profession, ça faisait comme un bout de temps que je gardais des enfants [...] fait que là, on dirait que c'est devenu naturel de m'en aller en éducation à l'enfance.

Bella mentionne aussi l'influence d'événements plus difficiles qui aurait suscité une remise en question de sa pratique. L'éducatrice aurait fait preuve de réflexivité, mentionnant avoir entrepris certaines démarches personnelles, notamment des lectures, des formations et de la recherche d'information de manière autodidacte :

C'est sûr que ça a changé ma pratique parce que je me suis beaucoup remise en cause. J'ai dû faire énormément de recherches [...] j'ai dû suivre des formations plus justes, d'aller chercher certains bagages par moi-même de manière bénévole.

Au niveau des **ressources externes**, Bella souligne l'importance de ses premières expériences professionnelles, notamment son emploi en milieu familial, où elle aurait eu à sa charge trois poupons, ce qui aurait renforcé son affinité avec ce groupe d'âge. Bella explique qu'elle aurait particulièrement apprécié la possibilité de créer des liens avec les enfants et les parents, ainsi que de pouvoir prioriser les besoins individuels des tout-petits : « J'ai vraiment aimé ça [...]. C'est ce qui a fait que je suis allée beaucoup à la pouponnière. » Elle mentionne également l'influence marquante du vécu de son fils en CPE, qui aurait façonné sa conception de la qualité éducative :

[...] du jour au lendemain, c'était des colères sur colères sur colères, il voulait jamais aller au CPE, je le reconnaissais pas. [...] ça m'a fait prendre conscience des comportements que je voudrais qu'une éducatrice aille avec mon enfant [...]. Et ça fait que je suis l'éducatrice que je suis parce que je garde toujours en mémoire que la façon que je m'occupe de mes bébés, ça soit la façon que moi j'aurais aimé qu'une éducatrice s'occupe de mon enfant.

Enfin, elle décrit son noyau familial comme une source importante de soutien social. Elle précise « [j'ai] des bonnes amies, mais je suis pas une personne qui a énormément d'amis, fait que mon réseau tourne beaucoup au niveau de moi, de mon noyau familial. » Quant aux **forces** personnelles de Bella, bien qu'elle dise avoir un tempérament un peu anxieux et effacé par moment, celui-ci semble plutôt facile quand il est question de ses relations avec les autres :

Je m'entends bien pas mal avec tout le monde [...] c'est sûr que je suis pas l'éducatrice qui prend énormément de place, qui s'affirme énormément, puis qui dégage beaucoup. Je suis comme plus introvertie, je vais plus faire mes petites choses.

Consciente de ses défis, Bella exprime une volonté d'amélioration, notamment en travaillant à mieux affirmer ses besoins et ses idées : « Comme j'expliquais, j'ai tendance à être effacée... C'est moi qui dois apprendre à m'affirmer, à m'exprimer. »

Quand il est question du **microsystème** de Bella, elle évoque à ce sujet, certaines limites environnementales pouvant influencer les Processus proximaux, notamment le matériel et l'aménagement de son local, formulant le souhait d'avoir accès à une plus grande diversité, à des jouets naturels et à des locaux plus spacieux. Bella mentionne aussi le désir de retrouver la possibilité de faire dormir les enfants à l'extérieur, qu'elle décrit comme une expérience très positive : « [...] c'était merveilleux. » Bien qu'elle ne nomme pas de programme éducatif explicite en application dans son groupe, Bella décrit une approche centrée sur les valeurs du CPE, misant sur « [...] le bien-être et le plein épanouissement des enfants. » Sur le plan du fonctionnement, l'éducatrice insiste sur l'importance du travail d'équipe, soulignant que les échanges quotidiens avec ses collègues, notamment lors des discussions matinales, sont un moment clé pour partager des informations sur les poupons. Pour elle, ces échanges constituent un véritable travail d'équipe :

[L'éducatrice de fermeture] passe énormément de temps avec les enfants. Fais que ses observations à elles aussi sont très importantes. Je dirais que c'est vraiment un travail d'équipe. On a un super beau partenariat. [...] oui, on a des bébés attribués, mais en gros, c'est vraiment un travail d'équipe. Enfin, Bella voit une complémentarité entre elle et ses collègues quand elle parle des différences dans leurs personnalités : « Mes valeurs sont différentes de celles de [prénom], qui sont différentes de celles de [prénom], fait qu'on a comme tous les points de vue vraiment [...]. On se complète [...] c'est un bel équilibre. »

Concernant le **mésosystème**, Bella ne rapporte pas de changements majeurs ayant influencé sa pratique ou l'expérience des poupons. Elle met plutôt en avant la stabilité du milieu, qu'elle attribue au processus de sélection du personnel éducateur exigeant une lettre d'intention et un entretien formel « qui explique pourquoi on veut y aller, c'est quoi notre motivation ». Bella souligne également que les éducatrices de la pouponnière resteraient en poste jusqu'à ce qu'elles choisissent volontairement de changer, favorisant ainsi une continuité bénéfique pour les enfants. De plus, elle exprime une certaine satisfaction envers ses conditions de travail : « Je peux pas me plaindre. Au CPE où est-ce que je suis, j'ai des congés de maladie, j'ai des vacances [...]. Je suis rendue à 5 semaines de vacances. »

Dans l'ensemble, Bella perçoit son milieu de travail de manière positive, mettant de l'avant une équipe stable, accueillante, ouverte et proactive. Elle mentionne d'ailleurs avoir voulu œuvrer dans ce CPE dès ses débuts et elle se serait sentie accueillie dès ses premiers jours au sein de l'équipe. Enfin, elle souligne que la diversité culturelle des familles nourrirait une forme d'ouverture de l'équipe et stimulerait son intérêt

pour de nouvelles pratiques éducatives : « On aime les formations, puis, quand on a des formations, on est une équipe qui est proactive, qui va vouloir tout de suite mettre les choses en place. »

En lien avec **l'exosystème**, Bella évoque certains défis associés aux changements réglementaires en petite enfance qui auraient influencé son quotidien et celui des enfants de son groupe. Elle fait d'abord référence, avec une certaine nostalgie, aux anciennes pratiques de siestes extérieures qui ne sont plus possibles aujourd'hui en raison des changements à la réglementation :

Le une heure d'extérieur, on l'avait tous les jours sans se poser de questions. C'était tellement agréable que, là, c'est sûr qu'on a perdu le droit parce que fallait que ça soit des bassinettes et non des poussettes parce que les enfants dorment attachés [...].

Elle souligne également l'impact de la Loi 143, portant sur la qualité éducative, qui aurait augmenté la charge de travail des éducatrices :

J'aimerais que les gens soient conscients de tout le travail que ça implique, de toute le dévouement que ça l'implique. Maintenant, le gouvernement nous demande de faire le portrait de l'enfant [...] ça fait partie de ma profession, mais tout le travail qui a derrière ça, le travail d'observation, le travail d'analyse. J'aime pas qu'on soit qualifiée simplement [de] gardienne, parce que c'est pas ce qu'on fait.

Malgré ces contraintes, Bella porte un regard nuancé sur certaines mesures gouvernementales, notamment l'augmentation salariale, et reconnaît que les coupes budgétaires dans les CPE lui auraient permis d'accéder à un poste à temps plein : « Le 24 heures a malheureusement été coupé [...] mais en même temps [...] ils cherchaient des titulaires de 4-5 ans. Donc il y a eu une ouverture pour moi, j'ai postulé. »

Au niveau du **macrosystème**, Bella perçoit une faible reconnaissance sociale de son métier, parfois même au sein de sa propre famille :

[...] je peux pas savoir le nombre de fois que j'ai entendu des commentaires comme quoi que, eux, dans le temps, il y avait pas ça, puis qu'on prenait l'argent des contribuables. Même dans ma propre famille, ma profession est un peu dénigrée [...].

Bien qu'elle reconnaisse que les familles du SGEE soient conscientes de la valeur des éducatrices, Bella remarque que la sous-valorisation serait encore plus marquée en pouponnière, où son rôle serait parfois réduit à de simples soins : « [...] les commentaires que j'entends, c'est que je suis payée à bercer les enfants [...] ». Bella établit un lien entre ce manque de valorisation et les difficultés de recrutement au niveau de la

relève. Elle souligne qu'une meilleure sensibilisation à la réalité du métier, dès la formation, pourrait préparer davantage les personnes étudiantes :

Je pense que le fait qu'il y a peu de valorisation, c'est pas encourageant pour la relève de venir prendre notre place. Puis je pense que c'est pas assez nommé, c'est quoi le métier d'éducatrice d'éducateur [...]. Je pense qu'il y aura un travail à faire dans ce niveau-là parce que, veut veut pas, on va en avoir besoin d'éducatrices [...] on va avoir besoin de relève. Je pense que d'avoir plus de valorisation ferait qu'on irait peut-être chercher cette relève-là.

Les réponses fournies lors de l'entretien permettent de saisir plusieurs **Processus proximaux** significatifs chez Bella, au regard des quatre dimensions du programme *Accueillir la petite enfance*. Au regard des **interactions** avec les enfants, Bella accorde une grande importance à la sécurité affective et à la réponse aux besoins physiques et émotionnels des poupons, ce qui reste cohérent avec la valeur qu'elle accorde à la bienveillance. En effet, tant dans son discours que dans ses actions, Bella démontre valoriser la proximité physique, notamment à l'aide du porte-bébé lors des intégrations, afin de faciliter le sentiment de sécurité chez les poupons et de favoriser leur épanouissement : « [...] elle s'est, elle s'est épanouie de jour en jour, maintenant elle se déplace à 4 pattes dans le local et plus besoin de ma présence [...]. Elle va garder un contact visuel, mais elle s'éloigne. »

Toujours cohérente avec ses croyances éducatives et dans l'optique d'offrir une sécurité affective aux poupons, Bella souligne l'importance de mettre des mots sur ses gestes et de verbaliser les émotions des poupons afin de les rassurer, de créer une relation avec eux, et de soutenir leur développement langagier : « J'explique ce que je fais quand je la touche, quand j'attache tes boutons, je vais lui expliquer ce que je fais pour la rassurer, pour qu'elle sache le mouvement que je vais faire. »

Elle témoigne aussi d'une grande attention à la réponse aux besoins physiques et émotionnels des poupons. En lien avec ses attitudes, ses croyances et ses valeurs, Bella explique qu'elle ajuste ses routines selon le rythme de chaque enfant : « [...] ça implique, des fois, il y a des enfants qui ne mangent pas en même temps que notre routine de dîner [...]. » Pour mieux comprendre et répondre aux besoins des poupons, Bella explique s'appuyer sur plusieurs stratégies, dont l'observation, la prise de notes et la collaboration avec les parents :

[...] c'est d'essayer de voir selon ce que je connais de l'enfant, selon ce que l'enfant va avoir comme agissement, comment je peux répondre à son besoin [...]. J'essaie de me questionner à savoir ce que ce que j'ai fait est correct. J'écris des notes [...]. C'est à partir de cette note-là que j'ai questionné les parents [...].

En lien avec les **lieux et les expériences vécues**, Bella démontre être attentive au développement sensorimoteur des poupons. Engagée, elle mentionne souhaiter enrichir l'environnement matériel, au-delà du module de motricité et du bac de lentilles déjà présents. Elle évoque également l'intention d'adapter l'aménagement du local et le matériel selon les intérêts observés chez les poupons, cherchant ainsi à leur offrir des occasions d'exploration variées et adaptées à leur rythme et leurs besoins.

Enfin, en ce qui concerne les **interactions avec les parents**, Bella souhaite collaborer activement avec ceux-ci, afin de comprendre les besoins de chaque enfant et d'ajuster ses interventions, notamment en ce qui concerne l'alimentation et l'adaptation aux routines spécifiques des enfants. Elle l'illustre notamment en parlant d'un poupon pour qui les repas au SGEE étaient difficiles : « J'ai appris que les parents, c'était très difficile à la maison de la faire manger dans une chaise haute. Donc, dans la chaise au mur, c'est sûr que c'est difficile. »

Quand il est question du **Temps**, certains éléments du discours de Bella renvoient à des idées de fréquences et de durées pouvant être associées aux Processus proximaux. En effet, lors des intégrations, période de discontinuité, Bella assurerait une présence bienveillante et soutenue, notamment par l'utilisation du porte-bébé, afin de favoriser un sentiment de sécurité affective. Agir ainsi lui permettrait d'assurer une réponse adéquate aux divers besoins de développement et de sécurité affective des poupons : « Je vais utiliser beaucoup, beaucoup, beaucoup la proximité, principalement [...] je l'ai eu dans le porte-bébé quand même plusieurs journées. Mais maintenant, le besoin de sécurité est comblé, puis là, je vois déjà une énorme différence. »

Pour maintenir une continuité dans les processus face à ses interventions bienveillantes envers les poupons, Bella souligne s'assurer de conserver une continuité entre ce que les enfants vivent à la maison et ses interventions éducatives : « J'ai questionné les parents, j'ai réussi à savoir que les parents la faisaient manger sur eux, j'ai pu une première fois la faire manger dans mes bras, fait que là, elle a accepté la nourriture du CPE [...] ». Toujours en lien avec la sécurité affective, Bella évoque avoir fait preuve de constance auprès des poupons, même durant une période de maladie où elle aurait réduit son horaire sans interrompre complètement sa présence : « J'aurais dû être arrêtée, puis je n'ai jamais voulu être arrêtée [...] je suis tombée à 3 jours par semaine. J'ai quand même été présente auprès de mes amis, j'ai assuré la stabilité ».

Finalement, sur le plan du **macrotemps**, Bella rapporte que la pandémie de COVID-19 aurait constitué un événement marquant, affectant à la fois son bien-être personnel et indirectement celui des enfants. Elle

raconte que le contexte d'incertitude et de stress lié aux fermetures et réouvertures du CPE aurait été difficile à vivre :

Je suis revenue travailler en mars [...]. Je pense que j'ai travaillé quoi, deux semaines, deux ou trois semaines? Puis toute fermait. Et là c'était censé fermer. Tu sais, on partait, puis on le savait pas, puis finalement, le dimanche soir, on apprenait qu'il fallait rentrer en poste le lundi. Je suis une personne anxieuse [...] j'ai vécu le COVID en surfant sur la vague, ça a été correct, mais après le COVID, j'ai dû frapper un mur. J'étais rendue un petit peu en épuisement. J'ai dû aller voir mon médecin et j'ai appris que j'ai vécu une anxiété situationnelle.

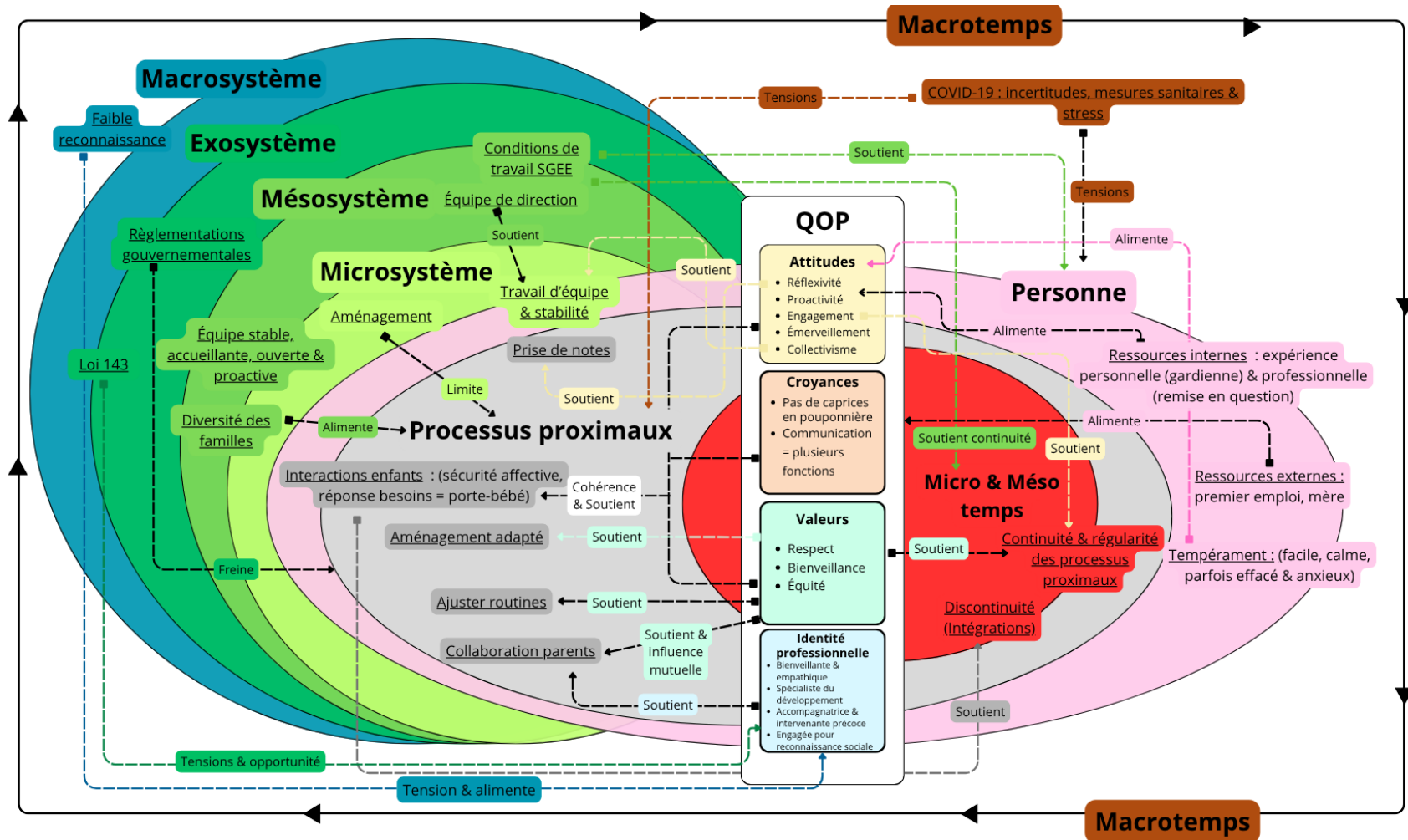
Enfin, Bella évoque que les mesures sanitaires auraient contribué à augmenter la charge de travail et le stress vécu par elle et ses collègues, notamment en raison des exclusions fréquentes d'enfants, créant parfois des tensions :

« [...] y avait aussi toutes les pratiques qui avaient changé, qu'il fallait questionner les parents dès que les enfants avaient des nez qui coulent, fallait les exclure. Dès qu'on les excluait les parents, bin là, ils pouvaient se montrer des fois pas très compréhensifs.

- La synthèse des éléments du PPCT chez Bella

Il ressort de l'analyse du modèle PPCT de Bella, plusieurs éléments. Sur le plan de la personne, le discours de Bella témoigne de ressources personnelles marquées par son vécu comme gardienne, éducatrice en milieu familial et comme mère d'enfants à besoins particuliers. Ces ressources auraient façonné son approche sensible et attentive aux besoins individuels des poupons et de leurs parents. Ses forces personnelles, telles que son tempérament calme, son ouverture à l'autoréflexion et son désir d'apprentissage continu, semblent soutenir son engagement dans les processus éducatifs quotidiens. En ce qui concerne le Contexte, Bella mentionne évoluer dans un microsystème stable et collaboratif, bien que présentant certaines contraintes matérielles. Le soutien organisationnel et l'esprit d'équipe favoriseraient un climat de travail positif, caractérisé par une collaboration active entre collègues. À un niveau plus éloigné, Bella souligne avoir été influencée par des éléments de l'exosystème et du macrosystème, notamment les changements de réglementation et la faible reconnaissance sociale du métier. Elle aborde ces éléments avec réalisme, témoignant des défis rencontrés dans son milieu de travail et au niveau de la valorisation de son métier. Sur le plan des Processus proximaux, ses pratiques semblent orientées par le souci de répondre aux besoins affectifs et physiques des poupons, en favorisant un climat de sécurité, d'exploration et de confiance. Enfin, en ce qui concerne le Temps, Bella met de l'avant l'importance de la continuité et de la régularité dans ses interventions, tout en reconnaissant l'impact de la pandémie sur son propre bien-être et indirectement, sur son engagement professionnel. La figure 4.8 ci-dessous illustre le positionnement exploratoire de la qualité des orientations pédagogiques dans le modèle PPCT et les synergies entre ses variables et composantes.

Figure 4.8 Figure exploratoire de la QOP dans le modèle du PPCT, et des dynamiques entre variables et composants, chez Bella



#### 4.1.5 La présentation de Caro

Caro est une femme dans la mi-quarantaine née au Québec et qui habite à proximité de son milieu de travail. Elle a complété une AEC en TEE et détient 22 années d'expérience dans les SGEE, dont 13 dans le poste qu'elle occupe actuellement. Son intérêt pour la petite enfance aurait émergé à la naissance de son premier enfant. Elle raconte qu'avant de devenir éducatrice, elle n'avait pas d'intérêt pour les enfants, mais que le contact avec la vulnérabilité et les besoins fondamentaux d'un bébé l'aurait profondément touchée. Caro explique avoir découvert le groupe de la pouponnière, alors que son fils le fréquentait, et indique que celui-ci lui aurait immédiatement plu. Toutefois, confrontée à des personnes éducatrices qui y adoptaient des pratiques en contradiction avec ses valeurs personnelles, elle aurait ressenti le désir de faire une différence, de prendre le temps avec chaque enfant et de leur offrir un accompagnement respectueux et individualisé. Caro aurait exploré tous les groupes d'âge avant de s'établir en pouponnière, où elle aurait participé activement à un virage pédagogique mis en place par la direction et fondé sur la stabilité. Elle se décrit comme une passionnée et affirme que chaque enfant est unique, et mérite qu'on lui accorde notre pleine attention individuellement : « C'est comme mon devoir de créer un lien avec eux pour les rassurer, pour qu'ils continuent de se développer. » Sur le plan personnel, Caro est mère de trois enfants, en couple, et se dit proche de son père. Elle mentionne également entretenir un réseau social riche, notamment avec des collègues devenues des amies.

##### 4.1.5.1 La qualité des orientations pédagogiques dans les propos de Caro

Quatre grandes **attitudes** ressortent des propos de Caro: 1) la persévérance, 2) l'authenticité, 3) le collectivisme, et 4) la proactivité professionnelle. D'abord, les propos de Caro témoignent de **persévérance**. Dès la fin de sa formation, elle aurait exprimé le désir de travailler dans le milieu où elle œuvre aujourd'hui. Elle raconte avoir « tout fait » pour y arriver, et avoir patienté avant d'obtenir son poste en pouponnière :

J'ai fait toutes les horaires inimaginables pour travailler ici [...]. Quand j'ai commencé à travailler ici, j'avais pas ma place à la pouponnière. Fais que j'ai fait toutes les autres les groupes d'âge. J'ai fait des pauses de fin de journée, des journées de congé [...].

Cette détermination se manifeste aussi par son engagement à long terme au sein de ce même milieu, qu'elle décrit comme stable et en accord avec ses valeurs : « je me suis dit 'si moi je me sens bien en tant que parent, en tant qu'éducatrice, semble que je pourrais me sentir bien aussi'. »

Une deuxième attitude qui se dégage du discours de Caro est l'**authenticité**. Elle explique : « J'ai vu des pratiques qui se passaient il y a une vingtaine d'années, qui confrontaient beaucoup mes valeurs, puis que j'étais pas d'accord avec. Fait que je voulais comme faire une différence, tsé, prendre le temps avec chaque

enfant. ». Cette confrontation l'aurait poussée à prendre une posture éducative plus cohérente avec ses croyances éducatives et ses valeurs, et elle ajoute qu'elle prend soin des poupons « comme je voudrais qu'on s'occupe de mes enfants ». Son authenticité s'exprime aussi dans le choix d'intégrer l'équipe de la pouponnière au moment d'un virage pédagogique amorcé par la direction, et aligné avec sa vision éducative, notamment en ce qui concerne la réponse aux besoins des poupons.

L'analyse permet aussi de relever une attitude de **collectivisme**, notamment dans sa valorisation du travail en équipe. Caro insiste sur l'importance de la collaboration entre collègues pour accomplir son travail et soutenir les poupons :

Oui, on a chacun nos enfants [...] mettons que je suis en train d'en bercer un puis que je suis sur le bord de l'endormir, puis que j'ai un autre enfant qui vient de tomber, puis qui pleure, mais ma collègue, elle va le prendre, puis elle va le bercer, elle va le consoler, là, parce qu'elle voit que je suis déjà occupée [...].

Cette volonté de collaborer se retrouve aussi dans ses interactions avec les parents où transparaît une attitude d'humilité. Caro reconnaît la compétence des parents dans la compréhension des besoins de leur enfant : « C'est pas parce que moi je suis éducatrice, puis moi j'ai étudié là-dedans... quand le parent nous parle, c'est super important parce que c'est lui qui connaît le mieux son enfant. »

Enfin, ses propos laissent voir une **proactivité professionnelle**, nourrie par une passion pour son métier. Elle raconte être « passionnée, crinquée », pour mieux répondre aux besoins des enfants. Elle évoque son apprentissage volontaire du langage des signes, afin de communiquer avec une enfant malentendante de son groupe : « J'avais reçu toutes les DVD, toute. Moi j'avais appris ça. Fait que j'avais communiqué avec l'enfant qui ne m'entendait pas et qui aurait jamais pu me parler parce qu'elle était sourde et muette. »

L'analyse des propos indique également que Caro semble entretenir quatre grandes **croyances éducatives** : 1) la sécurité affective est essentielle au développement du poupon, et repose sur la prévisibilité, la réponse aux besoins et la communication, 2) l'âge du poupon influence les interventions éducatives, 3) le poupon est un être compétent, et 4) l'exploration libre, issue d'une motivation intrinsèque, est centrale dans les apprentissages. D'abord, Caro démontre accorder une grande importance à la réponse aux **besoins affectifs**, qu'elle juge essentielle au développement des poupons. Elle croit que, sans un lien de confiance avec l'éducatrice, le poupon ne peut évoluer ni s'épanouir. Ce lien serait favorisé par une réponse adéquate et rapide à ses besoins :

La première affaire que je veux, c'est que l'enfant réussisse à me faire confiance parce que, tant qu'il me fera pas confiance, c'est comme si son développement allait arrêter [...] si je réponds pas à son besoin, l'enfant il va se dire « Ouais, mais elle sert à quoi elle? Ma mère a dit : Ah c'est beau, je t'emmène en garderie, va voir Caro. Caro est fine ». Mais si je réponds pas à ses besoins, ça fonctionnera pas, faut que mes actions suivent mes belles paroles aussi.

Caro souligne également le rôle actif de l'éducatrice, notamment à travers la communication verbale et non verbale, afin de maintenir le sentiment de sécurité du poupon. Être prévisible, nommer les actions à venir et rassurer verbalement les poupons aiderait les enfants à développer un sentiment de sécurité leur permettant de prendre de l'assurance :

On prévient aussi beaucoup les enfants. Quand je nomme ce que je fais, je prévient l'enfant pour y expliquer qu'est-ce qui va arriver, pour continuer de développer mon lien de confiance avec lui [...] on parle beaucoup aux enfants [...] c'est pour essayer de les rassurer, pour essayer de les prévenir. [...] plus que l'année va avancer, des fois je vais être capable de le rassurer juste avec ma voix [...].

Cette attention aux besoins l'amène aussi à ajuster ses interventions en fonction de **l'âge des enfants**, croyant que plus le poupon est jeune, plus sa réponse doit être rapide. Caro insiste d'ailleurs sur la nuance entre besoins et caprices :

[...] avec le temps, on est capable de comprendre c'est quoi la différence entre un besoin, puis un caprice. Mais à cet âge-là y en a pas tant, fait que c'est pour ça que c'est important, parce que plus ils sont petits, plus le temps de réponse doit être rapide, puis plus ils vieillissent, plus ça peut attendre un petit peu.

Quand il est question du développement et de l'exploration des poupons, Caro expose son regard sur l'enfant comme étant un **être compétent** et elle exprime également une confiance dans les capacités des poupons, soulignant qu'il importe de ne pas les sous-estimer. L'éducatrice ajoute que, parfois, ce sont les interventions de l'adulte qui peuvent freiner le développement des poupons :

En fait, on s'est rendu compte avec nos observations que les enfants sont capables de faire énormément de choses. C'est juste que souvent, on les freine... d'un coup que peut être que, il se passerait quelque chose de grave? [...] Des fois, on le fait à leur place parce qu'on a l'impression qu'on veut que ça aille plus vite [...].

Cette vision s'accompagne d'ailleurs d'une croyance forte en **l'exploration autonome** des poupons. Pour Caro, c'est en les laissant explorer l'environnement librement, à leur manière et à leur rythme, qu'ils développent leur autonomie et leur curiosité :

Nous, on a des fois des enfants qui sont, qui sont vraiment plus avancés? Puis on se demande c'est tu parce que, justement, on les laisse plus explorer, on met pas de barrières. On voit des enfants des fois, qui vont arriver ici, puis que je les appelle des enfants papier bulle, là. Des enfants qui ont rien fait, qui osent pas rien faire parce que c'est toujours « Ih! Ih! Attention, attention! ». On le voit, ce que l'enfant ose pas, tandis que nous, ici, ils ont carte blanche.

Trois grandes **valeurs** ressortent des propos de l'éducatrice lors de l'entretien: 1) la bienveillance, 2) le fait de prendre son temps, et 3) le respect. D'abord, les propos de Caro soulignent l'importance élevée qu'elle accorde à fournir une réponse rapide et sensible aux besoins des poupons, preuve d'une **bienveillance** marquée à l'égard de leur réalité affective, surtout en période d'intégration : « La première année de vie a été avec papa, maman, habituellement tout seul, collé, cajolé. Puis ils arrivent dans un monde [...] qui connaissent pas, je me dis, ça doit être extrêmement épouvantable. »

Cette bienveillance se traduit concrètement par une autre valeur centrale dans sa pratique : **prendre le temps** avec chaque enfant. Caro insiste sur l'importance de ralentir, de se rendre disponible, et d'offrir à chaque poupon des moments individuels où il peut sentir qu'il compte, ce qui se manifesterait dans les routines, comme l'accueil et les soins : « [...] je me consacre, je me dédie à cet enfant-là. [...]. C'est de prendre le temps pour y montrer que cet enfant-là, il est important pour moi. » Elle précise :

[...] c'est nos petits moments de « je t'accueille, je suis contente de te voir, prends le temps d'arriver » [...]. Chaque enfant a le droit à son moment, puis même à l'extérieur, si on est à l'extérieur, on a une chaise berçante à l'extérieur.

Enfin, Caro accorde une grande importance au **respect**, qu'elle exprime envers les poupons. Elle explique toujours demander la permission à l'enfant avant d'intervenir : « on va toujours demander la permission avant de donner le soin, puis on va avertir l'enfant ». De plus, l'éducatrice mentionne porter une attention particulière à chaque poupon expliquant répondre à ses besoins individuels, témoignant d'un respect de l'enfant dans son unicité : « Chaque enfant est unique aussi. Il y a pas un enfant qui est pareil, y a pas un enfant qui réagit pareil. C'est de prendre chacun comment qu'il est. C'est de l'accompagner selon ses besoins à lui. »

Lorsqu'il est question de son **identité professionnelle**, Caro aborde les qualités essentielles selon elle pour travailler en pouponnière, sa perception de son rôle d'éducatrice, ainsi que la manière dont elle croit que son métier est perçu dans la société. D'abord, elle estime qu'une personne éducatrice en pouponnière doit avant tout prioriser le bien-être des enfants et être passionnée, ce qui reste en cohérence avec ses attitudes, croyances éducatives et valeurs : « c'est pas un travail qu'on peut faire pour le fun. Tant qu'à moi, on peut pas être éducatrice si on n'est pas passionnée. » Elle distinguerait également le travail en pouponnière de

celui effectué dans d'autres groupes d'âge, soulignant qu'il demanderait davantage de souplesse et « [...] d'être capable de s'adapter, de prendre le temps. » Caro reconnaît d'ailleurs ouvertement sa préférence pour les poupons : « je ferais pas le job de, d'éducatrice de 4 ans sur! [...] je serais vraiment pas bonne là avec les 4 ans. »

Caro aborde ensuite son rôle comme celui d'une guide bienveillante, tant pour les enfants que pour leurs parents, quand elle explique accueillir les enfants tels qu'ils arrivent, tout en répondant à leurs besoins et en soutenant les familles :

[...] des fois, il arrive le nez qui coule, il est marabout, des fois il s'est fait réveiller, des fois y a pas bien mangé, il a pas bien dormi. Fais que moi, je le prends dans l'état qui est, puis j'y apporte ses soins de base, je vais le rassurer [...] des fois, il faut que je rassure les parents. Donc, il y a beaucoup de parents qui ont des questionnements [...] il faut que j'apprenne aux parents à me faire confiance.

Caro insiste également sur l'importance de créer un lien sécurisant avec chaque poupon, ce qu'elle considérerait comme faisant partie intégrante de son rôle. Ainsi, elle concevrait son travail comme un accompagnement bienveillant et sensible, fondé sur l'écoute et le respect des besoins individuels des poupons. Elle illustre cette posture en évoquant un enfant nécessitant davantage de proximité physique :

Tu sais, mettons [prénom], lui a besoin d'être systématiquement agrippé après moi [...] [prénom] est pas rendu là, on est encore à... je le berce, pis c'est ça son besoin, puis je t'amène ta doudou, puis je te laisse ta suce.

Enfin, lorsque questionnée au sujet de la vision de la société face à son travail d'éducatrice, Caro évoque un manque de reconnaissance sociale envers le travail, davantage marqué en pouponnière. Elle donne en exemple certains commentaires parfois blessants et réducteurs de son travail :

J'ai déjà entendu des éducatrices dire « quand je vais être en fin de carrière, je vais aller me bercer ». Ça, c'est quelque chose qui m'insulte profondément. Quand quelqu'un me dit que je suis gardienne d'enfants, ça c'est quelque chose qui me heurte profondément [...] beaucoup de gens qui savent pas la moitié de ce qu'on fait avec les enfants, ils pensent qu'on fait gili-gili-gaga, puis qu'on les berce. Puis que c'est *cute*, puis, je l'emmène dans son lit, puis je change de couche, puis que ça finit là.

Néanmoins, Caro reconnaît se sentir valorisée par la direction de son établissement et par plusieurs parents, mais revient à nouveau sur son sentiment d'irritation au sujet des autres, qui semblent manquer de considération envers ce qu'elle fait :

[...] les quelques parents qui vont nous prendre pour acquis, pour les gardiennes, pour la fille qui est dans le local puis ça fait un an que tu t'occupes de son enfant, puis tu donnes toutes les soins, puis qui sait pas ton nom en fin de l'année [...]. Ça, c'est quelque chose qui me dérange, les parents qui ont aucune considération pour la profession, moi, la gardienne d'enfants là.

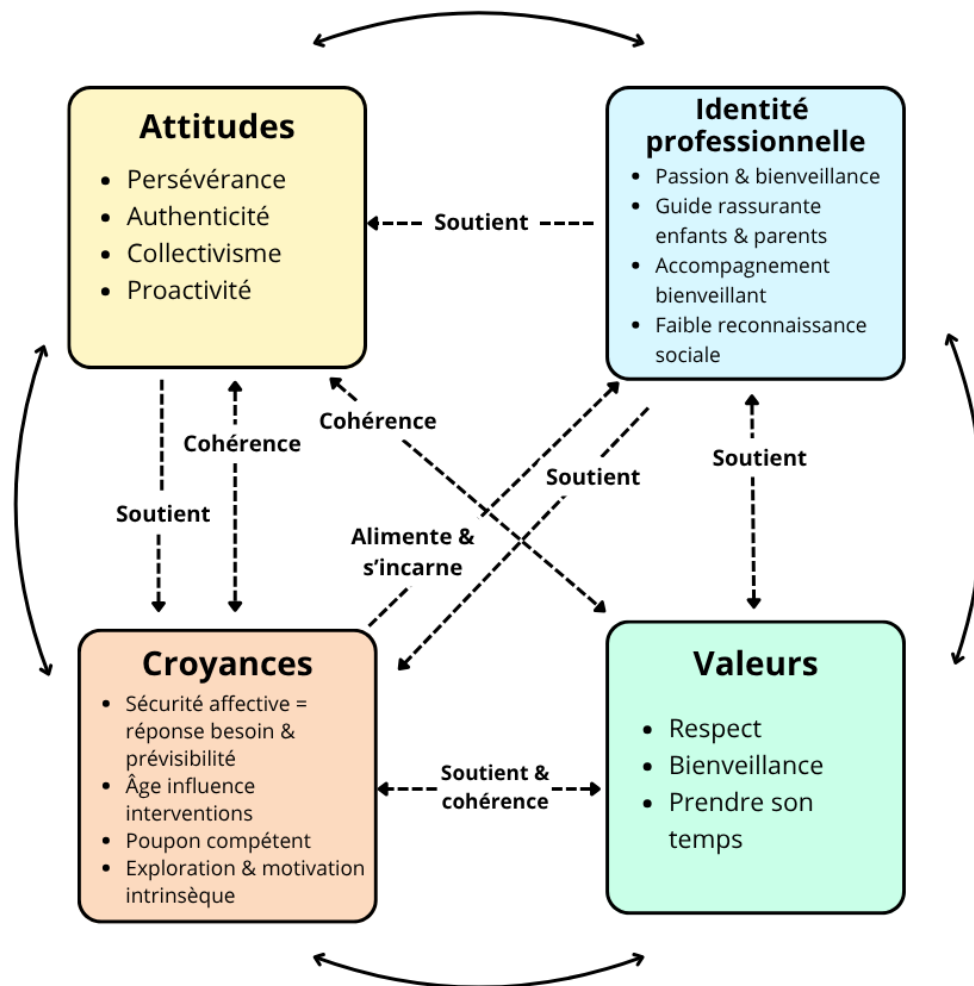
- Le résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques chez Caro

Les composantes de la qualité des orientations pédagogiques de Caro s'entrecroisent de façon cohérente et s'enracinent dans une posture éducative profondément ancrée dans l'authenticité. La bienveillance et le respect qu'elle valorise se reflètent dans sa façon de prendre le temps avec chaque enfant et dans ses interventions ajustées à ses besoins réels. Ses attitudes, conjuguées à un engagement sincère, soutiennent ses croyances éducatives : l'importance de la sécurité affective, de la réponse rapide aux besoins, la reconnaissance de la compétence du poupon et la valeur de l'exploration autonome. Ces croyances éducatives s'incarnent dans une présence constante et sont soutenues par une bienveillance attentive, favorisant l'établissement de liens sécurisants. Cette posture se manifeste notamment lorsqu'elle accueille les enfants dans l'état où ils arrivent, en offrant des soins attentifs et respectueux de leur rythme, et en rassurant leurs parents. Caro ajuste ses gestes à chaque situation, incarnant ainsi une cohérence entre ses valeurs, ses croyances éducatives et ses attitudes. Enfin, bien que heurtée par le manque de valorisation de son métier dont elle souhaite la reconnaissance, son identité professionnelle, fondée sur une vision engagée et sensible du rôle éducatif, soutient l'ensemble de ses orientations pédagogiques. Ainsi, la qualité des orientations pédagogiques de Caro se construit dans une dynamique fluide où chaque composante vient renforcer les autres. La figure 4.9 illustre le résumé des dynamiques entre les composantes de la qualité des orientations pédagogiques chez Caro.

#### 4.1.5.2 Les composantes du modèle PPCT s'exprimant dans l'expérience de Caro

Quand on parle de la composante de la **Personne**, lors de l'entretien, outre son âge et ses origines québécoises, peu d'éléments relevant des **demandes** se dégagent explicitement du discours de Caro. En revanche, plusieurs ressources, forces et certains traits de tempérament affirmés et authentiques ressortent de manière significative. Parmi ses **ressources internes**, Caro mentionne la naissance de son premier enfant comme un événement déterminant dans son parcours, constituant la première influence ayant éveillé son intérêt pour la petite enfance. Elle explique d'ailleurs qu'avant cette naissance, elle n'avait jamais manifesté d'intérêt pour ce métier : « à la base, moi j'aimais pas les enfants, ça m'intéressait pas du tout [...] j'avais aucun intérêt. » Elle décrit cette période comme un tournant, marquée à la fois par la naissance de son premier enfant et par son premier contact avec la pouponnière que celui-ci fréquentait, événements qui ont éveillé chez elle un intérêt pour cette période de la petite enfance. « L'innocence d'un enfant qui a vraiment des besoins de base, puis pour survivre [...] c'est vraiment quelque chose qui m'a allumée. »

Figure 4.9 Synthèse des dynamiques de la QOP chez Caro



Son cheminement professionnel a aussi été façonné par des confrontations avec des pratiques éducatives incompatibles avec ses valeurs, menant à une certaine prise de conscience qui l'aurait amenée à développer une approche centrée sur l'accompagnement respectueux des poupons, ce qui aurait contribué à faire émerger son attitude d'authenticité. Elle explique :

J'ai vu des pratiques qui se passaient il y a une vingtaine d'années qui confrontaient beaucoup mes valeurs, puis que j'étais pas d'accord avec ça [...] c'est ça qui m'a allumé vraiment le besoin spécifique au niveau des petits êtres sans défense, mais qui ont juste besoin d'accompagnement. Mais il faut donner le bon accompagnement.

Quand il est question des sources d'influence marquante dans sa carrière, Caro fait aussi référence à l'influence positive de son réseau professionnel, qui constitue une **ressource externe** importante. En effet,

l'éducatrice explique être devenue « passionnée » en partie grâce à l'équipe de travail. Elle souligne le rôle de ses collègues avec qui elle partage une philosophie éducative commune et dont la présence soutenance nourrirait à la fois sa motivation et son bien-être. Ces collègues feraient également partie de son réseau personnel : « On se voit même les fins de semaine. [...] On a une espèce d'amitié. »

En ce qui concerne les **forces** de Caro, ses propos font ressortir un tempérament persévérant et passionné, illustré par sa ténacité à obtenir son poste actuel en pouponnière. De plus, son authenticité et son engagement transparaissent dans sa volonté d'agir en cohérence avec ses valeurs, même si cela implique parfois davantage de travail, ce qui, pour elle, n'est pas un enjeu, surtout lorsque cela apporte des bénéfices aux poupons : « On nivelle beaucoup vers le haut [...]. C'est sûr que ça nous demande plus de travail à nous aussi. D'un côté, on voit toutes les bienfaits que cela apporte aux enfants. »

Enfin, Caro présente un **tempérament affirmé**, qu'elle assume pleinement. Elle se dit capable de s'exprimer clairement et de poser ses limites, que ce soit avec ses collègues ou les parents. Elle saurait se montrer directe et ferme, notamment dans des situations qui touchent à la santé ou à la sécurité des enfants :

Si je fais de quoi, je le sais que je le fais, puis c'est souvent avec la tête haute [...]. Je suis plus ferme avec les consignes [...] la température, l'enfant qui était malade [...] là c'est plus ferme, genre « ton enfant est malade, tu viens le chercher ». C'est pas « tu pourrais, tu peut-être, s'il vous plaît ». Non [...].

Dans le cas du **Contexte** lié à Caro, le **microsystème** est décrit de manière positive par l'éducatrice. Elle apprécierait particulièrement l'environnement physique de son local, conçu dès le départ pour être adapté aux besoins des poupons. Elle mentionne notamment l'isolement du local par rapport aux zones plus bruyantes et passantes, afin de préserver un climat de calme :

Quand ils ont fait la conception, ils savaient que les poupons dormaient plus [...]. C'était pour pas qu'ils soient dans le brouhaha des vestiaires, de la circulation [...] que ça soit un petit monde plus à part, pour pas que ça soit un lieu où y a tout le temps quelqu'un qui passe.

Elle évoque également certaines améliorations, apportées au fil des années, qui auraient contribué à bonifier ses interventions éducatives, ces dernières étant davantage détaillées dans les Processus proximaux. Bien qu'elle n'implante pas de programme éducatif formel de manière officielle dans son groupe, Caro indique adopter une approche pédagogique misant sur les besoins uniques de chaque enfant, valorisant une approche individualisée et respectueuse du rythme de développement des poupons : « Chaque enfant est différent, chaque enfant a des soins différents [...]. Il y a pas un enfant qui est pareil, y a pas un enfant qui réagit pareil. » Sur le plan du matériel éducatif, Caro aborde favorablement les jeux et jouets du local, aménagés

de manière à implanter une approche d'éducation par la nature, comme des bûches ou des décorations de bois et des textures plus naturelles.

Enfin, Caro souligne l'effet positif de l'arrivée d'une collègue supplémentaire en pouponnière, qui aurait permis d'alléger la charge de travail et de consolider la stabilité du groupe, « [...] ça fait moins longtemps qu'elle est avec nous, mais elle a comme embarqué [...] là elle fait nos pauses, nos fins de journée. ». Elle la décrit comme une personne partageant une philosophie éducative et des valeurs similaires à celles véhiculées en pouponnière, qualifiant même sa présence de « cadeau du ciel ».

Dans son discours, Caro met en lumière plusieurs éléments du **mésosystème** ayant influencé son travail, son local et les enfants. Elle parle positivement de l'équipe de direction, qu'elle perçoit comme étant stable, à l'écoute et soutenante. Selon elle, les demandes que lui formulent les éducatrices sont prises en considération, ce qui facilite leur travail et améliore le bien-être de tous : « [...] nos besoins sont pris en considération [...]. On est écoutées en tant qu'éducatrices, en tant qu'équipe de travail. La direction nous fait confiance. » Caro mentionne également le soutien concret et constant qui est offert à l'équipe éducative en cas de questionnement : « des fois on fait juste dire 'TES [technicienne en éducation spécialisée], viens donc juste voir qu'est-ce que t'en penses'. Fait qu'ils viennent observer [...] si on a des doutes, y a quelqu'un. »

Caro revient aussi sur des changements marquants à la pouponnière, liée à l'implantation d'une approche centrée sur les besoins des poupons. Elle explique que ce changement aurait été rendu possible grâce au soutien de l'équipe de direction :

Ma direction a voulu faire un changement [...] on expliquait à ma boss que, que ça prenait toute une équipe pour faire le changement, une équipe qui voulait travailler dans le même sens. Fais que c'est là qu'elle a passé des nouvelles entrevues pour trouver l'équipe gagnante.

Ces changements, s'étant avérés bénéfiques pour elle et pour les poupons, lui ont notamment donné l'occasion de travailler dans une pouponnière valorisant des pratiques en cohérence avec ses valeurs. Elle ajoute que les changements auraient été implantés progressivement, avec du soutien organisationnel, pour faciliter l'implantation de certaines routines, notamment :

[...] si on veut faire les dîners individualisés, c'est parce qu'il nous prend quelqu'un de plus sur le plancher. Fait que, ils nous ont fourni quelqu'un de plus [...] quand on a changé les choses, on les a changées une à la fois.

Caro aborde également l'influence positive des conditions de travail sur la qualité de ses interactions, notamment son horaire de travail de quatre jours par semaine et la présence de pauses dans sa journée :

C'est pas toutes les milieux qui ont des pauses [...]. Rendue à 11h00 si j'ai pas eu de pause encore [...] je vais répondre aux besoins des enfants, mais peut-être avec moins de bienveillance [...] on fait quatre jours semaine, mais je me, moi je me verrais pas faire cinq jours parce que je ne serais plus pédagogique rendu à la cinquième journée [...].

Enfin, elle décrit son milieu comme un environnement de travail agréable, dans lequel les éducatrices se sentiraient reconnues et soutenues, expliquant ainsi pourquoi « je voulais travailler ici, justement, c'est à cause des conditions de travail, parce que nous, on est considérées ».

Lorsqu'il est question de l'**exosystème**, Caro met en lumière certains éléments liés aux lois et aux règlements encadrant le secteur de la petite enfance, qu'elle perçoit comme ayant une influence notable, même s'ils n'interviennent pas directement dans son quotidien ou celui des enfants de son groupe. Elle évoque notamment les obligations en matière de qualité éducative, ainsi que les conditions de travail des personnes éducatrices. Caro dénonce une tension persistante entre les attentes élevées formulées par les instances gouvernementales et l'absence d'un soutien structurel correspondant, ce qu'elle illustre ainsi :

C'est parce que vous nous demandez de la qualité. [...] faut qu'on donne, on donne, on donne. Fait qu'au niveau de la condition... si tu veux que je donne ce niveau de qualité là, bin il faut que mes conditions de travail arrivent aussi.

Elle déplore également certaines inégalités vécues par les enfants en raison du roulement de personnel, du manque de reconnaissance sociale du métier et des conditions salariales, affirmant que certains milieux ne peuvent même pas garantir un minimum acceptable :

J'ai entendu des histoires d'horreur ailleurs [...] mon minimum, j'ai l'impression que c'est même pas le maximum pour bin des milieux, puis ça, je trouve ça plate parce que c'est pas l'égalité pour tous les enfants [...]. Ça, ça me tue. Quand ça fait quatre éducatrices que tu passes dans ton année par un groupe, ça, ce bout-là, je le comprends pas [...] j'aimerais [...] qu'on augmente les standards au lieu de diminuer. C'est important, arrêtez de couper dans les [services offerts aux] enfants.

Au niveau du **macrosystème**, Caro évoque à nouveau le faible niveau de reconnaissance sociale qu'elle perçoit à l'égard du travail de personne éducatrice en pouponnière. Elle dénonce une méconnaissance généralisée de son rôle, que plusieurs réduiraient à une simple présence passive auprès des enfants :

[il y en a] qui ont aucune idée, puis qui pensent qu'on a des belles chaises berçantes, puis qu'on fait juste se bercer à longueur de journée [...]. Tsé, je pourrais là, me bercer toute seule [...] puis juste mettre des jouets à terre, puis d'attendre que mon *shift* passe, sur mon cellulaire [...] mais c'est pas ça, ma profession, ça, j'appelle ça une gardienne d'enfants qui est payée samedi soir, quand les parents vont manger au restaurant. Ça, c'est pas mon rôle.

Caro nuance toutefois en soulignant que certains reconnaissent la valeur de son travail, alors que d'autres continuent à le dénigrer « [...] Y a deux mondes, il y en a qui vont lever notre chapeau 'Mon dieu, c'est extraordinaire ce que tu fais ' puis y en a d'autres, c'est 'Ah. Tu gardes des enfants?' ».

Pour les **Processus proximaux**, les thématiques qui ressortent chez Caro tant dans les interactions, les lieux et les expériences vécues par les poupons sont : la stabilité, la prévisibilité, la proximité, l'exploration et surtout le temps, que Caro valorise comme élément central dans sa pratique. Au regard des **interactions** avec les enfants, et en cohérence avec ses croyances éducatives et la vision de son rôle, Caro insiste sur l'importance d'une relation stable et prévisible pour créer un lien de confiance avec les poupons. Elle se montrerait disponible et attentive aux signaux des enfants et ajusterait ses interventions avec sensibilité. En observant un moment filmé dans son groupe, elle commente : « C'est vraiment une détresse là. C'était comme un besoin extrêmement de base de se faire rassurer qu'il avait besoin. C'est pour ça que je suis allée chercher. »

Elle explique aussi parler régulièrement aux poupons afin de les rassurer : « je l'ai pris, j'y ai parlé [...] on explique tout, tout, tout aux enfants [...] ». Le thème du temps revient fréquemment dans son discours, notamment afin de répondre aux besoins de chacun et de favoriser une relation authentique. Elle en parle lorsque questionnée sur la qualité des interactions : « Des interactions de qualité, c'est de prendre le temps de te rendre compte que chaque enfant est unique. » L'importance du temps revient également lors des routines de sieste, alors qu'elle démontre prendre son temps pour un poupon en particulier : « Il avait vraiment besoin de s'endormir [...], si je l'aidais pas à s'apaiser, probablement qu'il dormirait pas de la journée. »

Quand il est question de **l'aménagement des lieux** de la pouponnière, le local serait aménagé afin de soutenir la proximité et l'accessibilité. Caro explique que la proximité physique entre elle et les poupons serait favorisée par la présence de matériel et d'équipement dans le local, comme des chaisières, qui lui permettraient d'être accessible aux enfants : « [...] si on est accessible à l'enfant, il peut facilement venir nous voir, il est pas obligé de nous trouver dans le local [...] il est pas obligé de pleurer pour attirer notre attention. » Elle ajoute également que le local comprend plusieurs chaises berçantes, permettant de répondre aux besoins de réconfort des poupons à tout moment et de prendre son temps pour le faire :

On a trois chaises berçantes dans le local, une dans la cour [...]. Quand les enfants arrivent le matin, ils sont contents de nous voir, mais pas tout le temps. Fait que, on prend le temps de faire la coupure [...] c'est vraiment pour prendre le temps d'accueillir [...].

Dans cette veine, le local est aussi équipé de deux tables à langer permettant à Caro de consacrer un moment individualisé à chaque enfant pendant les soins :

Des fois, je peux être occupée à gauche à droite, tandis que, quand je fais mes moments de routine, c'est vraiment un moment que je me consacre, que je me dédie à cet enfant-là. On a deux tables à langer, c'est pas pour rien, c'est pas pour être pressé [...] moi je suis occupé à une, s'il y a une urgence caca, bin la fille a prendra l'autre table à langer.

En lien avec le thème de la stabilité, Caro explique que non seulement le local aurait été conçu pour favoriser un climat calme et prévisible, à l'écart des zones passantes du CPE. Ainsi, la pouponnière serait un lieu protégé, ce qui renforcerait le sentiment de sécurité des poupons : « Y a pas personne qui rentre sans notre permission [...] c'est pour la stabilité, toujours pour le bien-être des enfants. »

Quant aux **expériences** vécues par les poupons, les propos indiquent que l'organisation de la pouponnière serait pensée de sorte à leur assurer de la stabilité et de la prévisibilité, comme les routines, les repas et les soins. En effet l'éducatrice explique que les dîners seraient individualisés, que l'ordre des enfants pour manger resterait constant, de même qu'en cohérence avec les rythmes de chacun :

Nous, on a fait un ordre de dîner pour que chaque enfant ait son moment à lui. Puis on y va avec le niveau de patience de l'enfant, son horaire biologique, à quelle heure qu'il mange? C'est pour ça qu'on a mis des photos. Comme ça, avec le temps, on montre : « là, c'est tel enfant qui mange, puis après ça va être ton tour. » C'est toujours prévoir, toujours la sécurité. L'enfant sait que son besoin va être répondu.

De plus, le fait que les enfants soient attirés à une éducatrice titulaire permettrait également d'assurer la stabilité et la prévisibilité. À cet effet, l'éducatrice fait un parallèle entre la stabilité du personnel éducatif, la réponse sensible aux besoins des poupons et la relation affective :

En ayant des enfants attirés, on a réussi à mieux comprendre les besoins des enfants [...] c'était facile de se concentrer sur cinq enfants, puis de mieux comprendre leurs besoins, mieux comprendre, justement leur rythme, de savoir où ils en sont.

L'importance du temps se retrouve également dans les expériences que Caro indique faire vivre aux poupons de son groupe. Elle explique prendre le temps d'observer les enfants, et de planifier l'aménagement des aires de jeu en fonction de leurs intérêts et de leur développement. Ce travail d'observation lui permettrait

de créer des environnements adaptés, favorisant l'engagement des enfants dans le jeu et l'exploration à leur rythme :

Nous, on a toutes notre cahier de notes : avec quoi qui joue, puis qu'est-ce qu'ils font? Puis c'est quoi leur petite réussite? [...] Après ça, je peux mettre des blocs, je peux commencer, une petite construction, puis laisser d'autres blocs à côté pour que les enfants, s'ils ont le goût, ils viennent continuer les blocs [...] c'est comme une invitation à jouer [...]. Souvent on va venir rajouter des éléments, pour garder leur intérêt.

Caro considère que son rôle éducatif inclut la relation avec les familles. Elle évoque l'importance de communiquer et **de collaborer avec les parents**, afin d'assurer le bien-être des poupons, comme dans cet exemple lié à l'endormissement :

C'est un enfant qui a besoin de deux siestes par jour, puis c'est quelque chose qu'on a établi avec le parent aussi, quand on a parlé avec le parent, elle m'avait expliqué justement sa technique pour l'endormir, parce que sinon, ça fonctionne pas.

Enfin, pour l'éducatrice, les besoins des parents, tout aussi importants que ceux des enfants, « sont pris en considération, là [...] ». Caro aborde également le lien de confiance entre eux quand elle explique l'importance que « [...] les parents nous fassent confiance aussi, tu sais? Quand qu'ils nous les apportent (les enfants), qu'ils nous fassent confiance. »

Quand il est question du **Temps**, bien que Caro ne fasse pas référence explicitement aux notions de microtemps ou de mésotemps, certains éléments de son discours permettent d'illustrer des changements dans la continuité temporelle vécue par les poupons. Elle évoque une période antérieure au changement pédagogique, où les soins étaient prodigués de manière moins stable, ce qui aurait possiblement nui au lien d'attachement :

[...] n'importe qui s'occupait des enfants. [...] c'est pas toutes les enfants qui avaient les mêmes attentions pis là, les enfants, quand ils avaient un besoin, ils savaient comme plus à qui aller parce que c'est un peu n'importe qui qui offrait les soins, puis on se rendait compte que c'était plus difficile de répondre aux besoins des enfants, puis de créer un lien d'attachement.

Depuis, la continuité serait favorisée par l'attribution des poupons à une éducatrice, ce qui permettrait aussi de maintenir le lien déjà établi avec les familles, notamment en attirant un frère ou une sœur à la même éducatrice par la suite : « [...] on va prendre le petit frère, la petite sœur du plus vieux qu'on a eu, fait que le lien est déjà créé avec le parent. »

Caro valoriserait également la prévisibilité dans les routines, une continuité qu'elle associe à la sécurité affective. L'accueil du matin, l'ordre de prise des repas et l'utilisation constante du langage pour rassurer les enfants sont décrits comme des repères constants pour les poupons. Elle souligne aussi que cette continuité repose sur la stabilité de l'équipe en place, appuyée par une vision à long terme de la direction à l'égard du CPE : « C'est ma directrice, a cherchait une équipe qui était stable pis des gens qui voulaient vraiment aller à la pouponnière pour rester à la pouponnière pour nous, nous former spécifiquement. »

En ce qui concerne le **macrotemps**, Caro évoque l'influence de la pandémie de COVID-19 sur ses interactions avec les parents. Elle rapporte avoir dû être plus directe dans ses communications, notamment en lien avec les règles sanitaires : « Mais la pandémie a amené aussi, qu'on appelle les parents. Puis là, c'est plus ferme [...] des fois, il faut être clair avec les parents, mais c'est toujours dans le bien-être de l'enfant là ». Caro porte toutefois un regard plutôt positif sur cette période, la considérant comme un moment de développement personnel qui a renforcé sa confiance professionnelle :

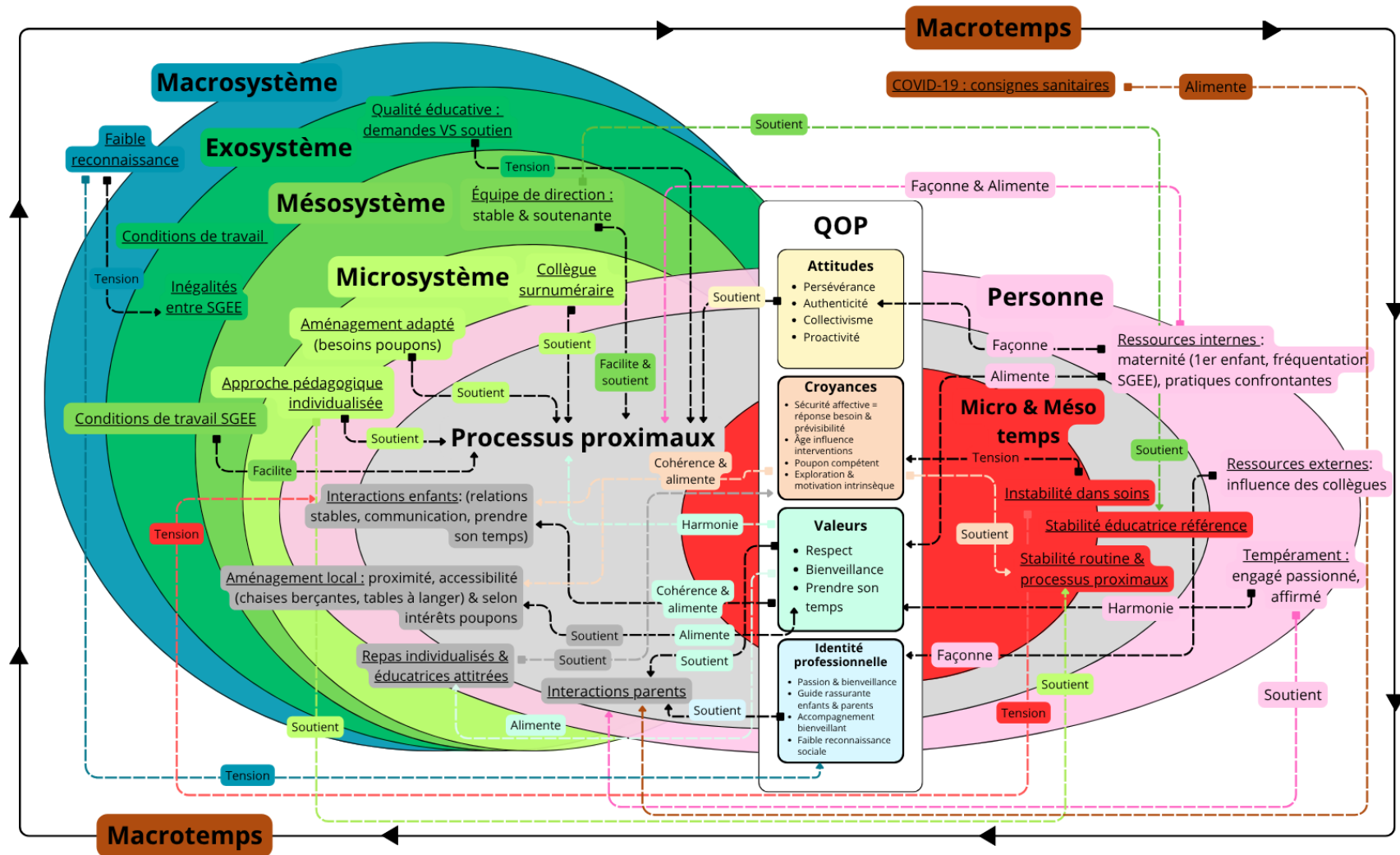
J'ai une meilleure confiance dans mes capacités aussi. Je sais que je suis à ma place. Je sais que les enfants sont bien [...]. Avant les affaires que j'osais pas dire aux parents [...] puis là, astheure, c'est sans ambiguïté [...].

- La synthèse des éléments du PPCT chez Caro

En résumé, le portrait de Caro met en évidence une personne engagée, authentique et persévérante, dont les ressources internes et forces personnelles nourrissent une pratique éducative dans la stabilité et la cohérence. La naissance de son enfant, suivie de son premier contact avec une pouponnière de SGEE, marque un tournant dans son parcours, alors qu'émerge son intérêt pour la petite enfance. Elle valoriserait un accompagnement respectueux et individualisé, façonné notamment par des confrontations avec des pratiques éducatives d'autres éducatrices qui étaient en contradiction avec ses valeurs. Le Contexte immédiat (microsystème) serait perçu comme soutenant, notamment grâce à une équipe stable et un environnement physique réfléchi. Le mésosystème, marqué par une direction disponible et à l'écoute, ainsi que des conditions de travail favorables, permettrait à Caro que son rôle soit cohérent avec ses valeurs. Au niveau de l'exosystème, elle dénonce les contradictions entre les exigences de qualité éducative et le peu de reconnaissance sociale envers le métier. Les Processus proximaux mis en œuvre par Caro semblent guidés par des thèmes tels que la stabilité, la prévisibilité, la proximité et le temps. Elle indique ajuster ses interventions de manière sensible, prendre le temps d'accueillir et d'apaiser les enfants, et aménager les routines et l'environnement en fonction des besoins observés. L'observation et l'ajustement quotidien aux besoins des poupons sont également au cœur de sa démarche. Enfin, elle insiste sur l'importance d'un lien de confiance avec les familles, tout en affirmant sa posture professionnelle avec clarté. Finalement, la

dimension temporelle est présente à plusieurs niveaux : Caro évoque les effets du changement d'approche pédagogique sur la continuité des soins, ainsi que l'influence de la pandémie (macrotemps), qui aurait contribué à renforcer sa confiance professionnelle et sa capacité à affirmer ses positions auprès des parents. Afin d'offrir une vision illustrée de ce résumé et du positionnement exploratoire de la qualité des orientations pédagogiques dans le modèle PPCT, la figure 4.10 ci-dessous présente ces éléments et met en évidence les synergies entre ses variables et composantes.

Figure 4.10 Figure exploratoire de la QOP dans le modèle du PPCT, et des dynamiques entre variables et composants, chez Caro



#### 4.1.6 La présentation d'Éloïse

Éloïse est une femme au début de la cinquantaine, née au Québec, qui habite aujourd'hui à proximité de son milieu de travail. Elle a complété un DEC en TEE et détient 32 années d'expérience dans les SGEE. Après avoir travaillé une décennie en SGEE en installation, suivi de trois grossesses, elle nomme avoir été responsable d'un service de garde en milieu familial (RSGE) pendant quelques années. Lorsque ses enfants ont atteint l'âge scolaire, elle est retournée travailler en installation et depuis environ huit ans, elle occupe un poste d'éducatrice titulaire en pouponnière. Elle raconte que son intérêt pour la petite enfance remonte à l'adolescence et que l'amour des enfants aurait toujours été présent dans sa vie. Bien qu'elle ait travaillé auprès de plusieurs groupes d'âge, elle affirme avoir toujours eu une préférence pour les poupons. Elle se souvient de son premier poste en pouponnière comme une expérience qu'elle a particulièrement appréciée, notamment pour la relation de confiance développée avec les poupons et leurs parents. Sur le plan personnel, Éloïse se décrit comme étant sociale et aimant le contact humain. Elle mentionne être proche de sa famille immédiate, notamment de ses trois enfants maintenant adultes, ainsi qu'avoir le même cercle d'amis depuis l'enfance. De plus, Éloïse considère que ses collègues sont précieuses dans son quotidien. Enfin, ses pratiques éducatives auraient été influencées par de nombreuses lectures et formations, notamment sur l'approche Piklérienne. Elle nomme valoriser une approche empreinte de bienveillance, de constance et d'observation attentive, centrée sur les besoins et le rythme de chaque enfant.

##### 4.1.6.1 La qualité des orientations pédagogiques dans les propos d'Éloïse

Les propos d'Éloïse permettent de dégager quatre grandes attitudes : 1) la reconnaissance, 2) l'engagement, 3) la proactivité professionnelle, et 4) l'ouverture. D'abord, l'analyse fait ressortir chez Éloïse une posture positive, empreinte de gratitude et d'émerveillement à l'égard de son métier. Elle se dit « chanceuse » d'évoluer dans un environnement qu'elle apprécie, auprès d'un groupe d'âge qu'elle affectionne particulièrement. L'éducatrice manifeste de l'émerveillement envers le développement des poupons, qu'elle qualifie de fascinant, et témoigne d'une **reconnaissance** sincère envers la confiance que lui accordent ses collègues et les familles :

[...] je me sens privilégiée, d'avoir le groupe d'âge que j'aime, l'environnement [...] que j'aime. Je me considère chanceuse [...] j'ai souvent eu les bébés de mes collègues, puis après ça, y avait le 2e enfant, fait qu'ils voulaient qu'il soit encore avec moi [...] ça a fait mon, mon petit bonheur.

Cette attitude de reconnaissance s'accompagnerait d'un **engagement** marqué envers son travail. Éloïse décrit son implication professionnelle, notamment sa participation à un comité pédagogique lors du changement de pédagogie préconisée dans son milieu, ainsi que par sa présence à diverses formations

continues. De plus, l'éducatrice évoque le plaisir ressenti lorsqu'elle partage son expérience avec des étudiantes en petite enfance, soulignant son désir de s'investir dans le transfert des connaissances :

[...] notre ancienne directrice, justement, a nous a donné l'opportunité de faire beaucoup de formation. [...] Ça m'a donné une belle motivation, j'allais un petit peu au CÉGEP de temps en temps parler aux étudiants, tu sais, on faisait des beaux échanges avec la [nom d'une région] aussi.

Ses propos révèlent également une attitude **proactive**, voire de curiosité, sur le plan professionnel et intellectuel. Éloïse explique avoir cherché activement des ressources pour améliorer ses pratiques, en particulier à la suite de périodes plus difficiles. Elle souligne s'être outillée afin d'être mieux préparée « si un jour, j'ai à revivre une situation similaire ». De plus, elle mentionne avoir suivi de nombreuses formations et lu plusieurs ouvrages qui auraient « [...] aussi changé un peu ma façon de faire, ma vision ». Éloïse estime qu'il est important comme éducatrice de rester curieuse et de constamment chercher à en apprendre davantage sur son travail, afin de préserver sa motivation et se garder à jour au regard des enjeux en éducation à la petite enfance :

Sinon, ça vient comme un petit peu, peut-être, monotone [...] faut jamais arrêter non plus dans notre domaine [...] c'est pas parce que ça fait 15 ans, 20 ans, 25 ans ou je sais pas combien d'années, on peut toujours améliorer nos trucs, toujours approfondir [...] faut pas s'asseoir, ou être dans nos pantoufles, c'est tellement important, d'être à l'affût [...].

Enfin, Éloïse témoigne d'une attitude **d'ouverture** dans ses relations professionnelles. Elle valorise les échanges entre collègues, y compris lorsqu'ils amènent des points de vue différents, et reconnaît la richesse d'apprendre tant des éducatrices d'expérience que des plus jeunes.

[...] parfois, on voit les choses différemment, ça aussi c'est riche, c'est d'être capable d'en discuter, puis d'avoir une ouverture sur ça. [...] tu vas côtoyer des gens, t'inscrire à des formations, tu vas rencontrer des jeunes éducatrices, celles qui ont un peu plus d'expérience, pis ça aussi, c'est riche [...].

Puis, cinq grandes  **croyances éducatives**  émergent de l'analyse des propos d'Éloïse : 1) la réponse aux besoins physiologiques est à la base du développement, 2) la réponse aux besoins, la constance, et la proximité créent un sentiment de sécurité, 3) l'autonomie du poupon se manifeste au quotidien et se développe à travers une relation de confiance avec l'adulte, 4) le poupon est un être compétent, et 5) le poupon est intrinsèquement motivé à explorer, et serait soutenu par l'adulte. D'abord, Éloïse semble croire que **la réponse aux besoins de base** serait un préalable essentiel au développement du poupon. Selon elle, un enfant ne peut se développer pleinement s'il n'est pas d'abord comblé sur ce plan : « Je pense que, pour

un bébé, être capable d'explorer l'environnement, puis d'y aller [à] 100% des capacités qu'ils ont, par eux-mêmes, ben faut répondre à tous les besoins qui sont plus physiques, si on peut dire.

Éloïse semble également penser que c'est par ses interventions régulières et prévisibles auprès des poupons que se construit le sentiment de sécurité affective. Ainsi, elle associe les **réponses** constantes de l'adulte auprès de l'enfant, au développement d'un lien de confiance entre eux : « [...] ben, l'enfant va nous faire confiance, puis il va sentir qu'on lui fait confiance aussi [...] ». Éloïse souligne également l'importance de la proximité physique pour soutenir la sécurité affective des poupons. Que ce soit en gardant un enfant près d'elle pendant une routine ou en laissant les portes du dortoir ouvertes, elle cherche à maintenir une présence rassurante auprès de tous les enfants :

[...] je veux être aussi un petit peu à proximité, j'essaie aussi pour les autres enfants qui se sentent sécurisés, que je suis disponible à eux [...] dans l'optique de encore rassurer, tu sais, créer le lien, la proximité, lui dire que je suis là.

Éloïse semble concevoir l'**autonomie** du poupon comme un processus qui s'exprime par de nombreuses manifestations au quotidien : « [...] juste venir à la table par eux-mêmes, ça serait une forme d'autonomie [...] l'endormissement, je trouve que s'endormir tout seul c'est l'autonomie. » Toutefois, elle croit avoir un rôle à jouer pour soutenir l'autonomie de l'enfant, c'est-à-dire que cette autonomie ne peut émerger sans avoir créé, au préalable, une relation de confiance entre les poupons et elle :

J'en ai deux qui s'endorment dans les bras. S'ils ont pas créé le lien avec nous, sont pas tout à fait en confiance. C'est sûr que là, aller te faire déposer dans un lit que tu as jamais été habitué à ça [...].

Éloïse rajoute que le poupon serait un **être compétent** et que la valorisation de ses faits et gestes contribue au développement de son autonomie :

[...] faire confiance, permettre aux bébés de faire des choses par lui-même [...] en leur passant le message qu'ils sont capables, qu'on leur fait confiance [...] tu sais de laisser explorer pour vrai, tu sais, sont capables au final, venir s'asseoir sur ces petites chaises-là, par eux-mêmes.

Dans la même veine, elle exprime la croyance que le poupon est un être naturellement curieux, possédant la facilité à s'émerveiller et une **motivation intrinsèque** à apprendre. Elle ajoute que les poupons se développent très rapidement, un peu en « condensé dans plein de petits changements qu'ils ont à vivre selon quel âge ils ont [...] ». L'exploration, selon elle, se produirait dans tous les moments de la journée, autant lors des jeux que dans les routines. En cohérence avec son attitude proactive et engagée, Éloïse considère

que l'éducatrice aurait un rôle à jouer pour soutenir l'exploration, que ce soit en entrant en relation avec le poupon lors de changement de couches ou en favorisant les moments propices pour explorer de façon un peu plus « guidée ». Éloïse ajoute en effet que ses interventions tendent à favoriser l'exploration, comme lorsqu'elle parle d'un poupon qui joue avec les barrières d'un lit alors qu'elle tente d'en endormir un autre :

Dans la façon dont j'interviens, lui, il est juste en train de découvrir quelque chose, explorer quelque chose [...] je pense que dans les interventions, c'est y aller avec la patience, c'est en expliquant, c'est le besoin de un, versus... puis faire confiance [...].

L'entretien fait ressortir trois grandes **valeurs** chez Éloïse : 1) la sécurité affective, 2) la relation authentique, et 3) le respect de l'unicité du poupon. D'abord, la création et le maintien d'un lien sécurisant semblent au cœur de la posture éducative d'Éloïse, et en cohérence avec son attitude d'engagement et ses croyances éducatives. Afin de créer un **lien sécurisant** avec eux, elle chercherait à rassurer les poupons, à répondre rapidement à leurs besoins, et à leur signifier qu'ils sont vus et entendus. Elle explique les différentes stratégies qu'elle utilise pour y parvenir :

[...] je vais valoriser beaucoup, dans les regards, le contact avec moi, peut-être nommer les émotions, j'essaie beaucoup de verbaliser les choses pour l'amener à ce qu'il ait une belle sécurité autant affective que physique, envers la personne qui s'en occupe [...].

Les propos d'Éloïse soulignent aussi une l'importance qu'elle accorde au développement d'une **relation authentique** et engagée avec chaque poupon, notamment en prenant le temps d'être pleinement présente auprès d'eux dans les routines quotidiennes, ou d'octroyer un moment à chacun des poupons, ce qui s'avère cohérent avec son attitude engagée. Lors d'un changement de couche, elle explique vouloir offrir à l'enfant un moment qui lui est propre :

Dans la relation, je pense que d'être toute là, avec eux, dans toutes les moments justement pour que le message qui passe c'est « oui, on m'entend, j'exprime un besoin, j'ai le droit de... » [...]. J'essaie de rester dans le moment avec l'enfant que je change parce que c'est son petit moment à lui [...] j'essaie plus d'être dans la relation.

Enfin, Éloïse manifeste une sensibilité marquée à l'**unicité** de chaque poupon. Elle évoque à plusieurs reprises l'importance de s'ajuster aux besoins spécifiques de chacun et de respecter sa réalité, notamment en lien avec la proximité physique :

[...] parce que, le respect, c'est pas toutes les bébés qui aiment être pris par tout le monde. Fait que je pense, c'est de voir aussi que, il y a un petit être à part entière, puis que ses besoins, mais que peut-être aussi ses craintes [...].

Elle explique valoriser également la constance entre les contextes familiaux et éducatifs, particulièrement lors des périodes d'intégration :

[...] au début, on pose des questions aux parents pour apprendre à connaître, on essaie le plus possible de reproduire qu'est-ce qu'il [le poupon] est habitué de faire [...] faut respecter, je pense, la façon qui est faite à la maison.

Enfin, les propos d'Éloïse reflètent aussi le respect, alors qu'elle aborde la pédagogie privilégiée dans son groupe, qui est orientée vers le respect du rythme, la motricité libre et l'activité autonome. À travers ses paroles, le respect se manifeste comme une valeur importante qui s'actualise à la fois par ses gestes et ses interactions quotidiennes.

Lorsqu'elle parle de son **identité professionnelle**, Éloïse aborde les qualités qu'elle juge essentielles pour travailler auprès des poupons, sa perception de son rôle et son regard sur la reconnaissance sociale du métier. D'abord, l'analyse fait ressortir qu'Éloïse estime qu'une personne éducatrice en pouponnière doit faire preuve de patience, de souplesse et de flexibilité. Elle souligne la polyvalence requise dans ce groupe d'âge : « On est un peu, comme on dit toujours à la pouponnière, des pieuvres [...] ». De plus, en cohérence avec ses attitudes de reconnaissance et d'engagement, elle considère que l'émerveillement et la curiosité doivent être cultivés chez l'éducatrice, afin de nourrir sa pratique :

C'est quoi une éducatrice? Ben c'est aussi la personne qui va être à l'affût de la pédagogie, de lire, de faire des expériences [...] on doit nous aussi s'émerveiller, puis je pense que continuer de le faire comme font les enfants, pas arrêter notre curiosité.

Lorsqu'elle parle de son rôle, Éloïse mentionne l'évolution de sa perception au fil du temps. Elle se verrait comme une accompagnatrice des découvertes et du développement des poupons, mais affirme aujourd'hui percevoir des fonctions supplémentaires dans son travail, notamment le soutien aux familles et le repérage précoce de difficultés développementales chez les enfants :

L'éducatrice, c'est l'accompagnatrice des découvertes, mais de la famille, d'être capable de voir les besoins spécifiques chez des enfants, de déceler des petites problématiques, d'être là pour les aider et aussi soutenir la famille. [...] le rôle de l'éducatrice aussi [...] être à l'écoute, beaucoup, parce que souvent, les parents, des fois ils ont pas confiance en qu'est-ce qu'ils font [...].

Alignée sur ses valeurs, elle insiste sur l'importance de créer un environnement bienveillant, sécuritaire et stimulant, tout en développant un lien de confiance. Les propos d'Éloïse suggèrent aussi qu'elle conçoit son

rôle comme celui d'une « metteuse en scène [...] », en préparant l'environnement de manière à favoriser l'exploration et les apprentissages des poupons.

Moi mon rôle, ça va être de de créer la relation de confiance, d'établir avec lui qui se sente vu, entendu, puis que l'environnement soit vraiment axé sur les besoins, pour qu'il s'épanouisse, pour qu'il puisse grimper en sécurité, pour qu'il puisse explorer [...] ça va être de créer tout un environnement en même temps que créer une belle relation significative de confiance parce qu'on passe quand même vraiment beaucoup d'heures avec eux [...] c'est pour ça que je dis un gros rôle, parce qu'il se joue autant avec l'enfant, qu'avec l'environnement qu'on doit créer.

De plus, Éloïse estime jouer un rôle très important, comparant un peu son travail de personne éducatrice à la petite enfance à celle d'enseignante : « [...] enseignante en petite enfance qui va déceler toutes les petites choses super importantes, qui va être là pour soutenir au niveau émotif [...] on peut travailler au niveau du langage, à toutes les sphères du développement. » Or, elle reconnaît aussi que le métier est encore souvent mal compris dans la société, soulignant que certains envisagent le travail d'éducatrice comme étant amusant et ludique :

[...] beaucoup de gens le voient aussi « eille c'est le fun votre job, tu passes la journée dehors... » Mais tu sais ça c'est il y a tellement des subtilités dans notre travail [...] c'est tellement beau un travail gratifiant, mais c'est encore pas vu, nécessairement de cette façon-là par tout le monde [...].

Enfin, raisonnant avec sa proactivité et son engagement, ses propos mettent en lumière une volonté claire de promouvoir la valeur de son métier pour en accroître la reconnaissance sociale. Elle insiste sur l'importance de parler de sa profession avec passion. Elle estime que, pour être vues comme des professionnelles, il importe d'agir comme tel, c'est-à-dire en restant à l'affût des nouvelles connaissances en éducation à la petite enfance, notamment sur le plan des approches pédagogiques.

[...] En parler avec passion, puis de vous montrer, ou dire des exemples de ce qu'on fait, comment ça peut être vraiment beaucoup de choses dans une journée là [...]. Puis on veut être reconnues comme professionnelles, mais être professionnelle, c'est justement être impliquée au niveau des nouveaux trucs qui sort [...] il faut démontrer que, on a aussi des connaissances et qu'on s'en sert, puis qu'on en veut en apprendre encore plus aussi pour répondre aux besoins des enfants de façon bienveillante.

- Le résumé de la dynamique de la qualité des orientations pédagogiques chez Éloïse

Chez Éloïse, les composantes de la qualité des orientations pédagogiques se déploient de manière cohérente et s'alimentent mutuellement. Son attitude de reconnaissance teinte sa posture professionnelle : elle exprime sa gratitude envers son travail, les familles, les liens qu'elle établit et la confiance qu'on lui accorde. Cette

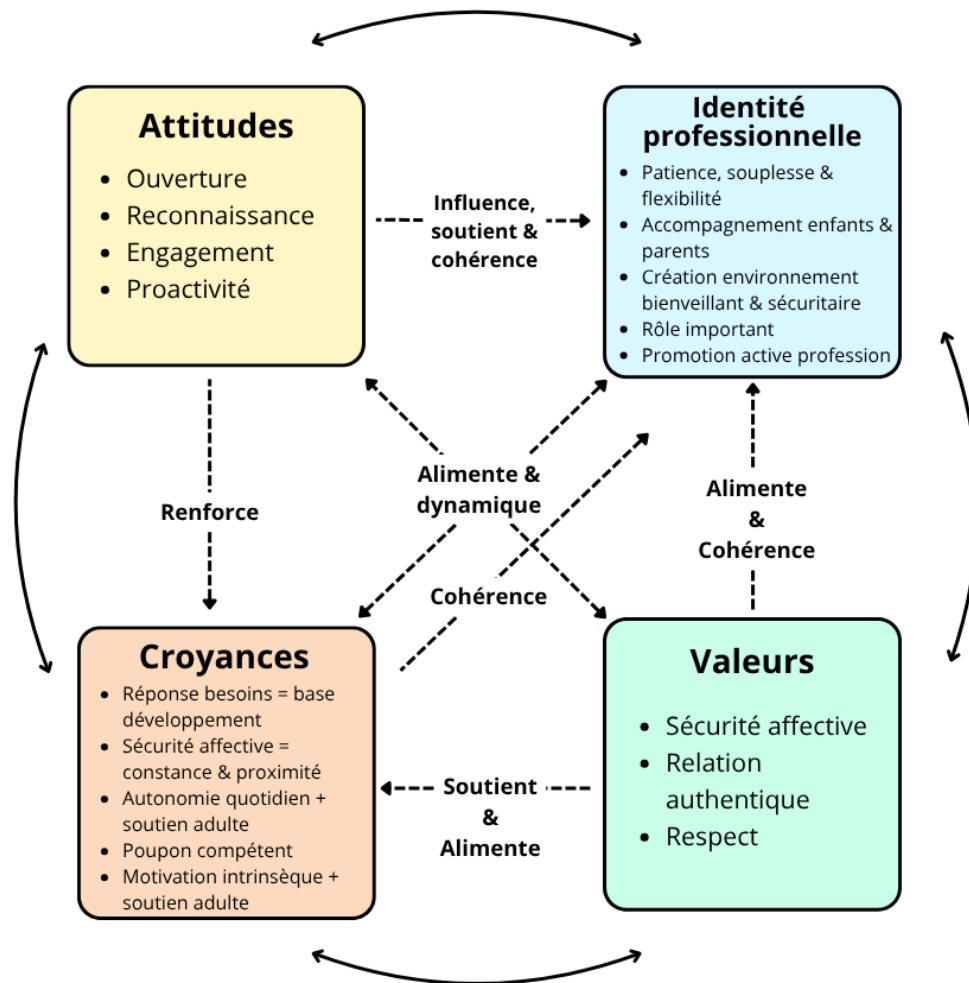
reconnaissance s'accompagne d'un engagement marqué et d'une proactivité visible dans sa participation à des comités, son intérêt pour la formation continue et son désir de partager son expérience auprès de la relève. Ces éléments renforcent ses croyances éducatives selon lesquelles l'éducatrice doit rester à l'affût, ajuster ses pratiques et créer des conditions propices au développement du poupon. Ses croyances éducatives reposent sur l'idée que le développement du poupon s'enracine dans la satisfaction de ses besoins physiologiques et dans la sécurité affective. Elle conçoit l'autonomie et l'exploration comme des processus naturels, soutenus et renforcés par une relation de confiance avec l'éducatrice. Ces croyances éducatives sont appuyées par des valeurs bien ancrées : sécurité affective, présence attentive, relation authentique et respect de l'unicité de chaque enfant. Les valeurs d'Éloïse ne font pas que soutenir ses croyances éducatives, mais se traduisent et alimentent concrètement ses gestes et ses interactions au quotidien, notamment par l'attention portée aux besoins individuels et à la continuité avec les repères du poupon à la maison. Son identité professionnelle reflète l'ensemble de cette cohérence. Elle se définit comme une accompagnatrice du développement global, attentive aux enfants comme aux familles. En lien avec cette vision du métier, elle met en place des environnements bienveillants, sécurisants et adaptés, pour lui permettre de prodiguer le soutien adapté qu'il soit éducatif, relationnel et familial. Elle cherche à valoriser son métier, tant dans la manière dont elle l'incarne dans sa pratique, que par la manière engagée dont elle en parle. Sa qualité des orientations pédagogiques se manifeste ainsi comme un ensemble dynamique, en recherche constante d'ajustement, de sens et d'équilibre. La figure 4.11 illustre le résumé des dynamiques entre les composantes de la qualité des orientations pédagogiques.

#### 4.1.6.2 Les composantes du modèle PPCT s'exprimant dans l'expérience d'Éloïse

Lorsqu'on aborde la composante **Personne** du modèle PPCT, plus particulièrement les **demandes**, Éloïse évoque brièvement les défis liés à l'âge sur sa capacité physique à répondre aux exigences du métier : « Parfois c'est le corps qui suit plus, c'est plus difficile, on le ressent. » Toutefois, son discours met davantage en lumière les ressources et les forces sur lesquelles elle peut compter, ainsi qu'un tempérament plutôt facile, dévoué et d'humeur positive.

Du côté des **ressources personnelles internes**, Éloïse mentionne d'abord sa formation en petite enfance et ses nombreuses années d'expérience comme éducatrice en pouponnière qui lui permettent de bien répondre aux exigences du métier. Elle souligne aussi plusieurs aspects de son cheminement personnel ayant façonné sa posture éducative actuelle, notamment son rôle de mère qui aurait contribué à l'empathie ressentie envers les parents : « en ayant des enfants, tu comprends peut-être plus les inquiétudes [...] on dirait qu'on se met plus à leur niveau [...] ».

Figure 4.11 Synthèse des dynamiques de la QOP chez Éloïse



Éloïse parle également d'un amour profond pour les enfants, présent depuis l'adolescence, qui aurait orienté son choix de carrière :

Moi c'est vraiment l'amour des enfants. Je pense, je rêvais de ça depuis que j'étais vraiment, jeune [...] mon choix c'est vraiment arrêté sur la petite enfance, mais c'est quelque chose qui était omniprésent dans ma vie [...]. Je gardais aussi, c'était pas mal la mode à l'époque [...] je me sentais bien en leur présence.

Sur le plan des **ressources externes**, Éloïse évoque l'influence de son milieu de travail, notamment les formations continues offertes par la direction sur des thèmes variés (observation, aménagement, organisation), pour son développement professionnel et l'approche qu'elle adopte aujourd'hui auprès des poupons : « [...] c'est pas juste ça, mais en gros, c'est beaucoup ça qui a fait l'éducatrice que je suis maintenant [...] ».

En lien avec son attitude d'ouverture, elle mentionne aussi l'impact positif des rencontres avec des collègues. Elle mentionne certaines personnes éducatrices d'expérience, mais souligne tout particulièrement les plus jeunes, dont les idées basées sur les connaissances récentes et les approches renouvelées ont nourri sa pratique :

Moi, quand on a ouvert le CPE, on avait beaucoup de jeunes éducatrices, elles sortaient de l'école, fait que elles pouvaient nous lancer des petites nouvelles idées [...] en discutant avec les jeunes à notre travail, je pense que ça aussi, ça nous a nourris.

Enfin, elle évoque certains défis qui ont marqué son parcours : « On a vécu quelque chose de vraiment particulier à la pouponnière, ça a été extrêmement difficile [...] ». Étant proactive, ces événements difficiles vécus en pouponnière l'auraient incitée à mieux s'outiller, question d'être préparée si la situation se présente à nouveau : « [...] on a grandi là-dedans. [...] je sais que y a d'autres trucs qu'on peut faire pour se faire soutenir quand on a des collègues qui sont non bienveillantes, si on peut dire [...] ».

En ce qui concerne les **forces** d'Éloïse, elle explique que sa préférence pour la pouponnière prendrait racine dans sa personnalité, notamment dans sa facilité à s'émerveiller, sa capacité à décoder les signaux verbaux et non verbaux des poupons, et à entrer en relation avec leurs parents, ce qui reste cohérent avec ses attitudes. Grâce à la curiosité, l'ouverture et la proactivité la caractérisant, l'éducatrice aurait été sélectionnée pour suivre certaines formations, ce qui soutiendrait sa démarche constante de développement professionnel :

J'ai lu beaucoup, beaucoup de livres dans les dernières années qui ont comme aussi changé un peu ma façon de faire, ma vision [...] être beaucoup à l'affût de nouveaux trucs, puis de lire, puis de m'informer, puis surtout d'essayer des choses, de pas avoir peur de changer [...].

Quand il est question du **Contexte**, plus particulièrement lorsque l'on observe les éléments du **microsystème**, les propos d'Éloïse font ressortir une appréciation marquée pour son local, ses collègues et les familles qu'elle côtoie. Elle associe notamment son bien-être au lien de confiance développé avec les parents, dont certains sont ses collègues : « [...] j'ai vraiment la chance, j'ai souvent eu les bébés de mes collègues [...] ils me font confiance, puis ils me questionnent, puis on a des beaux échanges [...] ». La collaboration présente dans l'équipe et l'organisation du travail semblent également soutenir son bien-être et sa pratique éducative. Éloïse décrit certaines collaborations qui facilitent son quotidien, notamment lors des sorties extérieures et des siestes, pour lui permettre de respecter le rythme des enfants et donc d'être alignée avec ses valeurs :

Des fois ça arrive que t'es pas capable de sortir parce que t'as un ou deux bébés qui dorment [...] si je veux pas réveiller mes bébés, je vais appeler ma collègue [...] je vais lui dire « peux-tu sortir avec eux deux? »

Éloïse distingue aussi deux types d'organisation du groupe de poupons : la pouponnière simple (où elle travaille seule) et la pouponnière double. Éloïse mentionne préférer travailler dans un groupe simple, qu'elle associe à un environnement plus calme pour les enfants : « [...] je trouve qu'ils ont moins de stress au niveau du bruit. C'est moins d'adultes dans l'environnement. ». Éloïse remarque aussi que travailler seule modifie ses observations et favorise l'exploration autonome des poupons : « C'est intéressant, quand ils jouent, des observer sans tout le temps intervenir. Fais que ça permet plus dans la pouponnière simple, de voir où il est rendu lui, pis qu'est-ce qu'il fait lui? ». Toutefois, elle reconnaît les avantages de travailler en équipe, ce qui lui est quand même généralement possible en raison de la proximité des autres locaux, ce qui lui permet de : « [...] accommoder les besoins de chacun [des poupons]. »

Enfin, bien qu'elle ne nomme aucun programme éducatif en application dans son groupe, Éloïse mentionne l'influence de certaines approches sur ses pratiques, comme la motricité libre, le respect du rythme et l'approche Piklérienne. Des formations suivies l'auraient initiée à celles-ci de sorte à : « [...] influencer ma façon d'intervenir. »

Au niveau du **mésosystème**, Éloïse discute de changements survenus au CPE qui ont exercé une influence sur son local, sa pratique et les poupons. Elle évoque avec gratitude les dix dernières années, soulignant que l'ancienne directrice avait une vision « très à l'affût des nouvelles façons de faire, des nouvelles pédagogies ». C'est d'ailleurs sous sa direction qu'Éloïse a participé à une formation marquante, menant à un véritable « renouveau » :

Avec le temps, on a fait tellement de beaux changements. Ça m'a donné une belle motivation [...] Je me trouve chanceuse, on dirait que c'est les cadeaux que j'ai eus, les gens que j'ai rencontrés, les nouvelles personnes. Ça, ça a beaucoup changé mes 10 dernières années de pratique, vraiment [...].

Le départ de cette directrice renvoie à une période plus difficile. Éloïse évoque un changement, avec des différences de valeur entre la nouvelle direction et les membres du personnel éducateur en place qui a mené plusieurs à démissionner, l'incitant elle-même à réfléchir à son avenir professionnel. Elle dit avoir songé « [...] partir un milieu familial [...] ça fait comme quelque chose de doux avant ma retraite. ». Mais l'attachement envers son CPE, les avantages liés à ses conditions de travail et son ancienneté l'ont incitée à rester : « [...] l'ancienneté, tu as cinq semaines de vacances [...] j'ai mes acquis qui sont, qui fait que ma qualité de vie à mon âge [...] ».

Par ailleurs, elle note que l'arrivée de la nouvelle direction aurait coïncidé avec des modifications dans l'approche pédagogique du CPE, notamment en pouponnière. Une grande partie de ce qui avait été mis en place a changé. Néanmoins, grâce à son positivisme et son ouverture, Éloïse dit avoir cherché à préserver certaines pratiques dans son quotidien. L'éducatrice reconnaît aussi les forces de la nouvelle direction, dont la reconnaissance que celle-ci lui exprime : « ça me fait sentir vraiment bien. Parce qu'on travaille fort [...] on se donne [...] je me sens bien quand on est reconnue [...] ». Elle ajoute également les points forts de l'équipe actuelle face à certaines modifications dans l'approche éducative. Elle évoque notamment la poursuite de plusieurs formations, dont certaines sont orientées spécifiquement vers le travail auprès des poupons :

Y ont une belle vision aussi de l'éducation par la nature? Tu sais, eux y axent beaucoup sur les formations, pis y en a beaucoup en ce moment. Y en a tout plein qui sont très intéressantes et pertinentes. Puis c'est vrai que y a tellement des belles façons de faire dans ces formations-là.

Quelques éléments situés dans l'**exosystème** semblent avoir influencé le travail d'Éloïse en pouponnière. Elle mentionne brièvement les coupes budgétaires dans les CPE survenues durant la période d'austérité sous le gouvernement libéral, mais c'est surtout la pénurie de main-d'œuvre qui, selon elle, a eu des effets concrets sur son quotidien. En raison du manque de personnel, la directrice a dû, par exemple, réduire les temps de pauses et préconiser des horaires allongés :

[...] bon, là tu as des coupures, mais t'as le manque d'employés, fait qu'à un moment donné, ça fait un mélange drôle [...] On a vécu aussi beaucoup, dans les dernières années, certaines longues périodes, on pouvait pas avoir de pause, fallait terminer plus tard [...] après tu te rends compte que ça peut être lourd, quand t'es plus de 8h avec des enfants, t'as pas ta pause [...].

Éloïse parle également de la réglementation encadrant les SGEE, notamment la rémunération du personnel éducateur et les exigences liées à la qualité éducative, comme la rédaction du portrait de l'enfant. « [...] le salaire, à un moment donné, ils en ont donné un peu plus. Mais y est venu avec ça, plein d'autres choses qu'on doit faire, les portraits, un paquet de trucs [...] ». Bien qu'Éloïse reconnaisse l'importance de ces tâches, elle déplore la charge de travail supplémentaire que celles-ci entraînent, souvent sans que la rétribution ne soit à la hauteur. Elle aborde également l'enjeu des ratios élevés en pouponnière, qu'elle associe à la qualité éducative. Elle explique l'impact de ces ratios sur la gestion du temps, les relations avec les enfants et la possibilité de proposer des expériences de qualité :

[...] c'est incroyable comment la gestion du temps, la qualité... parce que la gestion du temps, ça fait partie de la qualité des interventions, des relations, du temps que t'as à accorder pour organiser des choses, par tes activités, sortir à l'extérieur, tout dans le fond [...]. Les ratios, ça peut tout changer.

Finalement, au niveau du **macrosystème**, les propos d'Éloïse font ressortir des changements sociaux touchant la vision de l'éducation à la petite enfance ayant influencé sa pratique. Elle mentionne que l'émergence d'approches pédagogiques, comme celle de Loczy, a transformé sa manière d'intervenir au cours des dix dernières années. En comparant la situation actuelle à celle de son début de carrière, Éloïse souligne les progrès qu'elle observe concernant la valorisation sociale du métier. Selon elle, l'augmentation du nombre d'enfants accueillis en SGEE, et donc de parents concernés, a changé la manière dont la société perçoit le rôle des éducatrices :

[...] je pense que les parents qui parlent de nous, qui parlent de leur service de garde, qui parlent de leurs éducatrices, qui amènent ça [...] on entend aussi beaucoup de gens parler quand même de façon très positive de notre rôle, comment il est important, comment en petite enfance c'est important de partir avec les bonnes bases.

Néanmoins, Éloïse constate qu'une certaine méconnaissance persiste face à la réalité du travail en petite enfance. Elle qualifie ce métier de « beau travail » qui n'est pas toujours facile et exprime une certaine lassitude quand elle dit « voir à quel point il faut en parler, pour valoriser notre profession, encore, faut réexpliquer des choses ». Elle reconnaît cependant que l'augmentation de la rémunération permet une forme de reconnaissance sociale, mais insiste sur la nécessité d'en faire plus pour susciter l'intérêt des jeunes envers le métier. Selon elle, le manque de valorisation pourrait également être lié à la perception du diplôme technique : « [...] le fait que, c'est une technique, la société voit ça comme tu sais les études, c'est pas comme justement, une enseignante [...] ». Éloïse note aussi une valorisation sociale du travail de personne éducatrice qui est inégale, observant que le travail en pouponnière est souvent perçu comme moins éducatif que celui auprès des enfants plus âgés : « [...] chez les poupons, ils pensent que y a absolument aucun apprentissage, aucun. C'est juste cute, pis tu catines [...] à part changer des couches, puis tu sais y a pas rien [...] ». Elle relie cette différence de perception à la vision qu'entretient la société à l'égard de l'apprentissage, confiant au passage son sentiment d'être infantilisée dans son rôle, ce qui résulte en une tension entre son engagement professionnel et la reconnaissance sociale actuelle du métier.

Dans le cas d'Éloïse, les actions filmées et ses propos lors de l'entretien permettent de mettre en évidence plusieurs **Processus proximaux** significatifs, en cohérence avec les quatre dimensions du programme *Accueillir la petite enfance*. Concernant ses **interactions** avec les enfants, un thème central dans le discours d'Éloïse semble être l'importance de l'équilibre entre la réponse aux besoins de base, affectifs et développementaux des poupons, ce qui semble rejoindre ses croyances éducatives et ses valeurs. Elle explique accorder une attention particulière à chacun des poupons, afin de répondre à ses besoins individuels tout en veillant à préserver la sécurité affective de l'ensemble du groupe. Elle donne cet exemple afin

d'illustre comment se concrétise cet équilibre entre la réponse aux besoins individuels et collectifs au quotidien à la pouponnière :

[...] quand qu'on change une couche, on doit penser aux autres, on a le besoin de l'enfant qui est à changer [...]. Là, on avait [prénom], qui était un petit peu insécure sur l'autre côté [...] lui donner quelque chose, donc il va être un petit peu plus à proximité de l'adulte [...]. Encore là, avec le poupon, les rassurer [...] je me mets de l'autre côté de la clôture pour donner un biberon dans ma chaise. Donc là, comme le moment est plus calme, les autres enfants peuvent jouer.

Elle souligne aussi l'importance de la communication pour rassurer les enfants, même lorsqu'elle ne peut être physiquement auprès d'eux : « [...] j'essaie beaucoup de verbaliser les choses pour l'amener à ce qu'il ait comme une belle sécurité autant affective que physique [...] verbalement, leur dire que je suis là, mais que je suis occupée présentement [...] ».

Quand il est question des dimensions des **lieux et des expériences vécues**, Éloïse ajusterait également l'organisation de l'horaire pour soutenir le bien-être des enfants, et mieux répondre à leurs besoins affectifs et développementaux. Tout d'abord, l'éducatrice mentionne avoir décalé sa pause afin d'être présente auprès du groupe au moment du dîner et éviter les situations de stress inutiles :

[...] à la pouponnière, les bébés sont plus routiniers, ils ont besoin de la sécurité de leur éducatrice, ça faisait des pleurs au moment d'un dîner qui étaient comme pas nécessaires [...] ça mettait un stress [...]. Puis des fois ça coupait le dîner aussi, des enfants, parce que c'est pas agréable une fois qu'il y avait un chagrin ou quoi que ce soit [...] ils s'alimentent pas [...].

L'aménagement du local, dans lequel la porte des dortoirs est laissée ouverte, est également réfléchi de façon à permettre l'exploration des poupons en sécurité, à proximité de l'adulte :

[...] c'est beau de voir ça tout au long, parce que ils savent que je réponds à un besoin d'un enfant de se reposer, sont curieux, là ils viennent un peu explorer [...] je veux quand même qu'ils apprennent au fur et à mesure que l'aire de dodo, c'est quand même une petite aire calme, qu'on laisse les autres se reposer, qu'il y a des trucs à respecter [...] parfois je mets des coussins par terre, j'ai un bac à livres aussi dans l'aire de dodo.

Toujours dans l'optique de maintenir une relation affective positive avec les poupons, Éloïse propose aussi une collation ouverte l'après-midi qui s'adapte au rythme individuel des réveils après la sieste, permettant ainsi une transition plus harmonieuse caractérisée de moments de dialogue et de plaisir autour de la nourriture : « On s'est rendu compte que, plutôt que d'attendre que tout le monde soit là tout le temps, ça fait des beaux moments, plus en continu [...] ».

Faisant appel à sa proactivité, Éloïse mentionne utiliser un outil d'observation placé au mur, dans lequel elle consigne régulièrement ses observations. Elle explique que cet outil lui permet de suivre les besoins de chaque enfant, d'organiser des aménagements spécifiques en lien avec les intérêts des enfants, de planifier le matériel adéquat, et d'ajuster ses actions éducatives en conséquence, de manière à favoriser l'engagement des poupons. Elle mentionne : « [...] je vois qu'ils aiment beaucoup ça aller regarder dans la fenêtre, fait que là j'ai mis des trucs [pour] qu'ils peuvent grimper sur le bord de la fenêtre pour aller voir. J'ai vu que ça les intéressait ». Organiser l'environnement de sorte à intéresser les enfants permet qu'elle puisse être pleinement disponible à un enfant pendant les soins qu'elle lui prodigue.

Enfin, les échanges avec les **parents** feraient partie intégrante des Processus proximaux d'Éloïse. Elle mentionne collaborer avec eux afin de répondre aux besoins des poupons, cherchant à élargir certains repères qu'ils ont développés dans leur environnement familial aux routines vécues au CPE, ainsi que discuter avec eux afin de trouver l'intervention adéquate pour leur enfant. Elle donne l'exemple d'un enfant : « Lui, depuis un certain temps [...]. C'était difficile de le changer de couche. [...] ». Une discussion avec la mère lui a permis d'ajuster son intervention : « elle disait qu'il réagissait beaucoup aussi à la maison, mais aussi beaucoup au travail, fait que l'on essaie de trouver ensemble des trucs parce que, même à un moment, j'essayais de le changer plutôt par terre. »

Quand il est question du dernier élément du PPCT, soit le **Temps**, les éléments liés au microtemps et au mésotemps ne sont pas explicités par Éloïse, mais plusieurs passages témoignent d'une attention constante portée à la continuité des Processus proximaux vécus par les poupons. À cet effet, Éloïse, pour qui le respect est une valeur importante, explique répliquer certaines pratiques des parents à la maison afin de favoriser une sécurité affective, développer un lien de confiance avec le poupon et lui permettre de s'adapter :

Fais que lui, il prend tout le temps un à deux biberons par jour, mais dans son lit tout seul. Fait que c'est comme sa façon de boire son lait. Fais que, on a continué à faire ça [...] tu sais, au début faut respecter, je pense, la façon qui est faite à la maison.

Éloïse aborde également la continuité en parlant de « constance », un terme qu'elle utilise à plusieurs reprises d'ailleurs. Elle l'associe aux routines, à l'autonomie des enfants (p. ex., places fixes à la table) et à la stabilité du personnel. Elle explique :

[...] si on est constante dans notre façon de faire [...] l'enfant va nous faire confiance, puis il va sentir qu'on lui fait confiance aussi [...] j'aime beaucoup le mot constance. Pis, avec les enfants, je pense que ça en prend [...]. Puis, tu sais, moi j'essaie d'être constante dans les endroits où ils mangent [...] c'est une forme d'autonomie, tu sais, de venir. Ils comprennent rapidement, c'est où leur place [...] y a eu comme une évolution qui s'est faite, qui a des

apprentissages qui se sont faits parce que c'était toujours la même façon d'expliquer, la même routine.

Elle précise que la constance inclut également sa stabilité auprès des enfants. Elle indique notamment s'assurer d'être présente dans le local, en tout temps : « [...] c'est pour ça aussi, quand je fais de la planif, même s'il y a une remplaçante, je reste dans le local. Fait que, je fais mes observations dans le local, je prends mes notes dans le local. ».

La continuité dans les liens avec les familles serait également perceptible dans le discours d'Éloïse. Elle mentionne que le fait de retrouver les mêmes parents ou d'accueillir un enfant issu d'une fratrie permet de renouer facilement avec une relation déjà construite, ce qui contribue à rassurer et à apaiser toutes les parties prenantes :

Tu sais, tout le monde revient au CPE, fait que, d'année en année, on développe des beaux liens, la confiance, tout ça [...] c'est rassurant autant pour nous, je trouve, ça crée comme un petit confort, là [...].

Enfin, certaines discontinuités sont également abordées par Éloïse, notamment en lien avec le changement de direction. Elle évoque une rupture dans l'approche pédagogique établie à la pouponnière « Nous, ce qu'on avait mis en place en deux ans, probablement comme 75% des trucs ont disparu là [...] ». Relevant toujours des ruptures, elle mentionne certains départs parmi le personnel administratif du CPE : « [...] tout a comme un peu éclaté [...] parce que, dans le fond, en retrouvant une nouvelle direction, les personnes qui étaient adjointes ou quoi que ce soit, ont démissionné. » Malgré ces ruptures organisationnelles, Éloïse affirme maintenir une continuité dans ses Processus proximaux, en lien avec la motricité libre, l'activité autonome et les apprentissages en nature, pour préserver la concordance avec ses valeurs et ses croyances éducatives : « Fais que je continue d'essayer de faire ça le plus possible au quotidien. Puis du mieux qu'on peut, mais on doit jongler avec aussi les petites choses qui ont changé ».

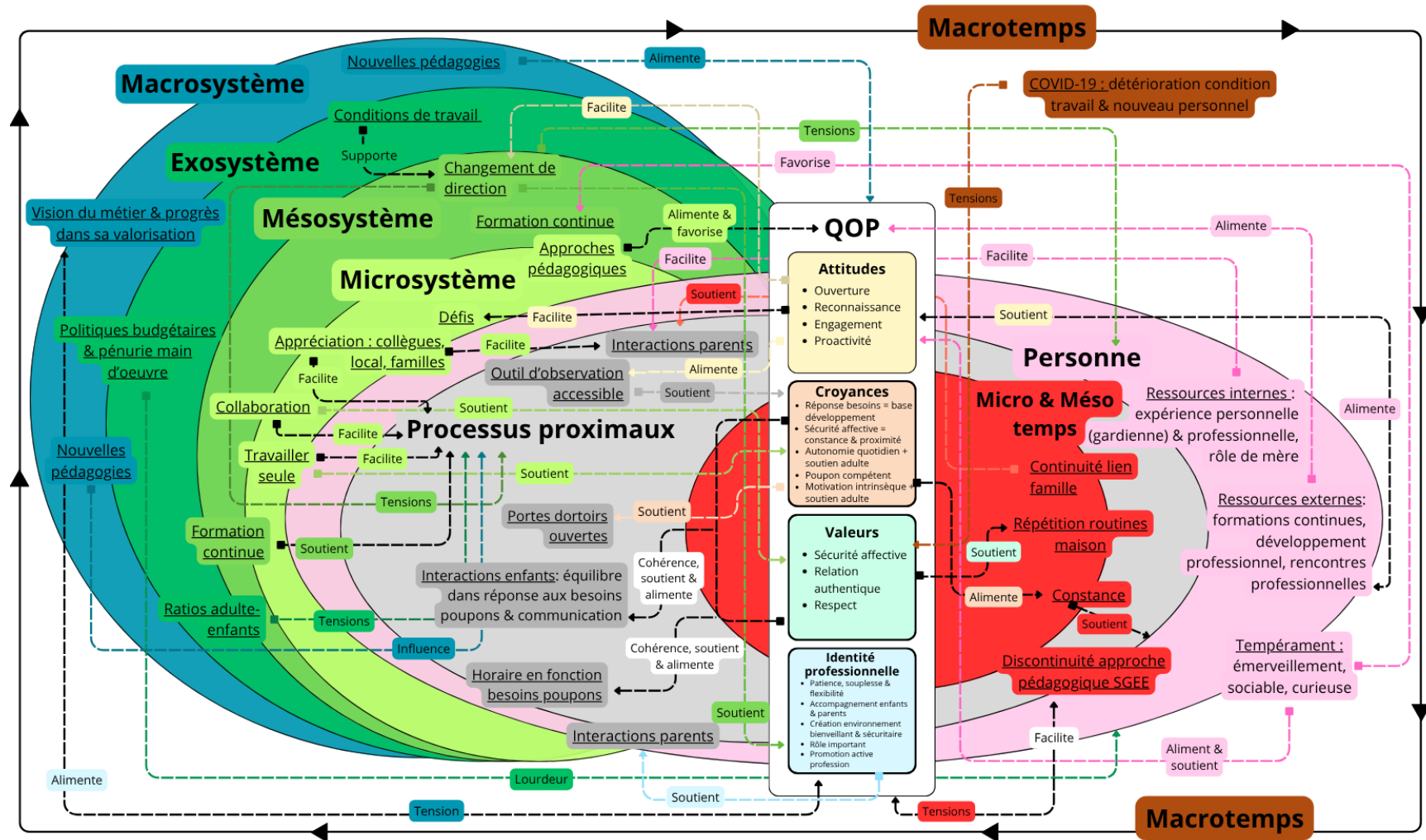
Sur le plan du **macrotemps**, Éloïse revient sur les impacts de la pandémie de COVID-19, l'associant à la détérioration des conditions de travail. Elle décrit une période marquée par la pénurie de personnel, des départs d'éducatrices, l'embauche de personnel de remplacement peu ou non formé : « Ça a été lourd pour tout le monde cette période-là. Puis je veux pas porter de jugement, mais on engageait des gens non formés, aussi on a vu beaucoup de choses particulières [...] ». Cette situation aurait exacerbé les tensions entre ses propres valeurs et certaines pratiques observées : « [...] y avait des choses inacceptables dans les comportements d'une éducatrice [...]. J'ai trouvé ça particulièrement difficile de devoir composer avec tout ça [...] ». En somme, Éloïse reconnaît que la pénurie de personnel a affecté son travail, racontant un

problème de recrutement d'éducatrices qui déjà présent, mais que la pandémie a accentué en en accélérant les conséquences : « Ils ont essayé de faire des publicités pour attirer les gens. Ça, encore plus depuis la pandémie, mais dans les dernières années, vu qu'on dirait que c'était pas valorisé. Fais qu'on a perdu beaucoup de joueurs [...] ». Elle estime donc que les solutions pour contrer ce problème n'ont pas été efficaces et justifie à l'aide de la reconnaissance sociale qui ne serait pas au rendez-vous.

- La synthèse des éléments du PPCT chez Éloïse

En synthèse, le portrait d'Éloïse met en lumière une posture éducative marquée par la constance, la sensibilité et une grande disponibilité affective. Elle mobilise des ressources internes solides (expérience, formation, rôle de mère) ainsi que des ressources externes influentes, telles que les formations continues et les échanges avec ses collègues. Elle témoigne aussi d'une capacité d'adaptation face aux défis, cherchant à rester cohérente avec ses orientations pédagogiques malgré les tensions rencontrées. Dans son microsystème, Éloïse mentionne ajuster l'organisation des routines, l'aménagement du local et la gestion des transitions pour soutenir le bien-être affectif et développemental des poupons. Elle valorise la collaboration entre collègues, même en contexte de pouponnière simple, et cherche à maintenir des repères stables pour les enfants, tout en entretenant des liens de confiance avec les familles. À un niveau plus large, elle évoque l'influence des directions successives, la pénurie de personnel, les ratios élevés et les exigences gouvernementales. Elle déplore une faible reconnaissance du métier, particulièrement en pouponnière, bien qu'elle observe certains progrès quant à la perception du rôle des personnes éducatrices. Les Processus proximaux qu'elle met en place témoignent d'une grande cohérence avec ses valeurs, notamment en ce qui concerne la constance et la stabilité affective. Elle cherche à offrir des repères stables aux poupons à travers des gestes répétitifs, une présence continue, une attention individualisée et des ajustements liés à leurs besoins respectifs, visant à soutenir le sentiment de sécurité, l'autonomie et l'exploration. Enfin, bien qu'elle ne nomme pas directement les dimensions du Temps, Éloïse insiste sur l'importance de la constance, dans la construction du lien de confiance et des apprentissages chez le poupon, et tente de préserver une continuité éducative, même dans un contexte marqué par des discontinuités liées aux changements au sein de son milieu ou à la pandémie. Présentée ci-dessous, la figure 4.12 illustre le positionnement exploratoire de la qualité des orientations pédagogiques dans le modèle PPCT et met en lumière les synergies identifiées entre ses variables et composantes.

Figure 4.12 Figure exploratoire de la QOP dans le modèle du PPCT, et des dynamiques entre variables et composants, chez Éloïse



## CHAPITRE 5

### DISCUSSION

Ce chapitre discute des résultats obtenus en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche : 1) documenter la qualité des orientations pédagogiques perçue chez les personnes éducatrices en pouponnière, ainsi que de 2) identifier les variables de la Personne, du Contexte et du Temps, ainsi que leurs principales synergies, qui influencent la qualité des orientations pédagogiques perçue des personnes éducatrices. Rappelons que ce projet, mené auprès de personnes éducatrices en pouponnière au Québec, vise à répondre à la question suivante : Quelle est la qualité des orientations pédagogiques des personnes éducatrices en pouponnière et quels sont les facteurs contextuels et individuels pouvant l'influencer?

Afin d'explorer cette question, une étude de cas multiples a été réalisée. Ce choix méthodologique permet de rendre compte de la complexité de la qualité des orientations pédagogiques, tout en considérant la singularité des milieux et des trajectoires des participantes. L'ampleur des résultats présentés au chapitre précédent et de la discussion vise à refléter cette complexité telle qu'elle est vécue et construite par les personnes éducatrices elles-mêmes, ainsi qu'à mettre en lumière les synergies entre la qualité des orientations pédagogiques et les variables du modèle du PPCT (Processus proximaux-Personne-Contexte-Temps).

En premier lieu, et afin de répondre au premier objectif spécifique de la recherche, les composantes de la qualité des orientations pédagogiques sont examinées à l'aide d'une lecture transversale des six cas. Cette lecture permet d'en dégager les similitudes, les singularités et une vision intégrée de la qualité des orientations pédagogiques, et une lecture intégrée de la qualité des orientations pédagogiques, en mettant en évidence ses grands axes fondamentaux ainsi que l'évidence d'une culture professionnelle partagée en pouponnière. Les résultats sont interprétés en lien avec la littérature existante, dans une approche intégrative. Cette section permet également de mettre en évidence le rôle actif de la qualité des orientations pédagogiques dans les Processus proximaux vécus par les enfants, soulignant sa valeur comme variable implicite, mais centrale, de la qualité éducative.

La deuxième section de la discussion porte quant à elle sur le deuxième objectif spécifique de la recherche en abordant les synergies entre la qualité des orientations pédagogiques et les différentes variables du modèle PPCT. Nous explorons d'abord les interactions entre la Personne, le Contexte et la qualité des orientations pédagogiques, avant d'examiner les liens complexes avec la temporalité. Là encore, les résultats sont mis en dialogue avec les écrits scientifiques afin d'en dégager les apports conceptuels et les implications

pour la compréhension de la qualité éducative en contexte de pouponnière, dans une approche intégrative. Les synergies entre les variables du Contexte, de la Personne et de la qualité des orientations pédagogiques sont d'abord analysées, suivies des synergies entre les variables du Temps, de la Personne, du Contexte et de la qualité des orientations pédagogiques. Nous avançons la pertinence de cette recherche sur la compréhension de la qualité éducative. Enfin, les limites de la recherche sont discutées, suivies d'une présentation de ses forces et des pistes qu'elle ouvre pour de futures recherches.

## 5.1 La documentation de la qualité des orientations pédagogiques : discussion transversale des six cas

Dans la présente section, une lecture transversale des six portraits est proposée afin de dégager les composantes fondamentales de la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière. L'analyse met en lumière les éléments communs et les singularités au sein des quatre dimensions retenues (attitudes, croyances éducatives, valeurs, identité professionnelle), tout en mettant en relation les résultats avec les écrits scientifiques existants. Cette démarche vise à faire ressortir les repères communs, les synergies observées, ainsi que la portée de cette analyse pour enrichir la compréhension globale de la qualité éducative.

Il convient de préciser que les catégories d'attitude, de croyances éducatives et de valeurs ont été nommées selon un choix analytique et rédactionnel effectué par la chercheuse. Bien que d'autres termes auraient pu être utilisés, c'est davantage le contenu, les sens et les significations attribuées à chacune des composantes de la qualité des orientations pédagogiques qui constituent le cœur de l'analyse.

### 5.1.1 Les constantes

Cette section explore les éléments constants de la qualité des orientations pédagogiques. Nous discutons des résultats au regard d'autres recherches portant sur les composantes de la qualité des orientations pédagogiques.

#### 5.1.1.1 Attitudes

Parmi les attitudes observées, la proactivité, la sensibilité, la réflexivité et le collectivisme reviennent de façon marquée dans le discours et les actions filmées des six participantes. Ces attitudes s'expriment dans des gestes quotidiens : par exemple, bercer les enfants, verbaliser, observer finement et s'ajuster au rythme des poupons, faire preuve d'entraide au sein des équipes, et d'engagement dans le développement professionnel. Ces attitudes renvoient à ce que Robitaille, Lehrer et Proulx (2025) nomment la contenance émotionnelle, l'ajustement, la non instrumentalité, et la présence attentive. Elles sont cohérentes avec une posture éducative ancrée dans la relation et l'ajustement aux besoins de l'enfant. Ces attitudes rejoignent

également les travaux de Campbell-Barr (2017), Sabol et Pianta (2012) et Georgeson et Campbell-Barr (2015), qui identifient le rôle central de dispositions professionnelles, telles l'empathie, la sensibilité, la résilience, la synchronie et la disponibilité, dans la qualité éducative.

Cela tend à renforcer l'idée que certaines attitudes professionnelles ne sont pas uniquement des dispositions individuelles, mais plutôt des repères partagés, enracinés dans une culture professionnelle. Néanmoins, la littérature sur les attitudes des personnes éducatrices, particulièrement en pouponnière, reste encore à explorer afin d'en comprendre la complexité et la manière dont elles se construisent, ainsi que la façon dont elles influencent les personnes éducatrices dans la mise en place d'interactions de qualité (Campbell-Barr, 2017).

#### 5.1.1.2 Croyances éducatives

Plusieurs croyances éducatives convergentes traversent les six cas étudiés : l'importance de la sécurité affective, la reconnaissance du poupon comme être compétent, l'apprentissage par l'exploration autonome et la place essentielle de la communication verbale et non verbale. Ces croyances éducatives façonnent la posture éducative des participantes et guideraient leurs interventions. Elles font écho aux écrits de Fardoe (2023), Nakagami (2024), Sakr et Halls (2024), Salamon et Harrison (2015) et Lee et al. (2024), qui décrivent des visions éducatives similaires dans divers contextes culturels. Ces convergences suggèrent l'existence d'un noyau de croyances éducatives partagées autour du rôle actif de l'enfant et du rôle sensible et ajusté de l'adulte.

Parmi ces croyances éducatives, la sécurité affective émerge comme un fondement essentiel. Les participantes insistent sur l'importance d'une relation stable, respectueuse et constante pour soutenir le développement harmonieux des poupons. Cette vision relationnelle du développement rejoint les travaux de Salamon et Harrison (2015) et Sloan (2025), qui décrivent le travail éducatif en petite enfance comme profondément relationnel et engagé, et ceux de Fardoe (2023) à Malte, de Nakagami (2024) en Finlande, de Sakr et Halls (2024) au Royaume-Uni, ainsi que ceux de Bowlby (2007) en Grande-Bretagne, Chiasson-Roussel (2021) au Québec, et Dugravier et Barbey-Mintz (2015) en France, pour qui la qualité du lien adulte-enfant constitue un socle fondamental du développement global.

Les résultats démontrent également que les participantes croient que le poupon est un être compétent, capable d'interagir, d'explorer et d'apprendre dès son plus jeune âge, ce qui rejoint la conception du poupon comme premier agent de son développement (Sakr et Halls, 2024; Salamon et Harrison, 2015). Cette vision favorise des pratiques orientées vers l'exploration autonome, la valorisation du jeu libre et le respect du

rythme individuel, et met l'accent sur le soutien et l'ajustement (la flexibilité, la mise en place de pratiques plus individualisées), ancrée dans le respect du rythme individuel des poupons et dans la confiance en sa capacité naturelle à apprendre. Cette vision est soutenue par les résultats de Lee et al. (2024), qui identifient des croyances éducatives communes à plusieurs pays : l'enfant comme acteur de son développement, le rôle de l'adulte dans le soutien ajusté, et une valorisation du jeu comme modalité naturelle d'apprentissage.

Enfin, la communication verbale et non verbale est également perçue comme essentielle à la relation éducative. Elle est mobilisée pour sécuriser l'enfant, accompagner ses gestes, lui démontrer du respect, soutenir le développement du langage, et faciliter la création d'un lien significatif. Cette vision rejoint les travaux de Lee et al. (2024), Nakagami (2024) et Proulx et al. (2021), qui suggèrent une vision du poupon comme interlocuteur actif, capable d'entrer en relation dès les premiers mois de vie, reconnaissant le poupon comme sujet à part entière. Elle est également au cœur de l'approche Piklérienne, dans laquelle le langage accompagne les soins pour créer une continuité affective et relationnelle (piklerquebec.org).

En somme, malgré leurs parcours et contextes variés, les personnes éducatrices du projet partagent un ensemble de croyances éducatives cohérentes, profondément ancrées dans une vision sensible, ajustée et relationnelle du développement du jeune enfant. Ces croyances éducatives orientent leur posture éducative et pourraient, selon certains auteurs (Anders et Rossbach, 2015; Anderson et al., 2025), influencer de manière significative les pratiques quotidiennes, bien que ces liens méritent d'être davantage explorés dans les recherches futures.

#### 5.1.1.3 Valeurs

Les valeurs exprimées par les participantes convergent autour de deux grandes familles : d'une part, le respect et l'autonomie du poupon (incluant le respect du rythme, la lenteur, le soutien à l'autonomie); d'autre part, l'engagement relationnel (comprenant la bienveillance, la confiance, l'équité, la relation authentique). Le respect est omniprésent, mais s'exprime de diverses manières : respect du rythme individuel, des émotions, de l'unicité, des besoins, et du consentement du poupon. De plus, l'ensemble de ces valeurs ne fonctionnent pas de manière isolée, mais de façon dynamique : le respect du rythme soutient la bienveillance qui renforce la confiance, et ainsi de suite. Les éducatrices articulent donc leurs valeurs dans une logique cohérente qui structure leur posture éducative.

Cette logique rejoint ce que Puroila et Haho (2017) décrivent comme le « fonctionnement moral » (traduction de *moral functioning*), c'est-à-dire un ensemble de repères éthiques situés, intégrés dans les

décisions quotidiennes, mais aussi influencés par les tensions entre politiques, normes institutionnelles et responsabilités professionnelles.

En contexte de pouponnière, cette dynamique s'exprime de manière encore plus marquée, en raison de la vulnérabilité des poupons et de la nécessité de répondre à leurs besoins affectifs et relationnels. Des auteurs comme Wernick (2022), Sorrells et Madrid Akpovo (2024) et Rockel (2009) montrent que l'éthique du *care* (lenteur, présence, écoute, ajustement) devient un repère fondamental du travail éducatif. Les valeurs exprimées par les éducatrices dans cette recherche s'inscrivent dans cette éthique implicite, façonnée autant par les expériences vécues que par la nature relationnelle des soins quotidiens.

Ainsi, les valeurs formeraient un socle vivant, commun et renforcé dans l'action, qui oriente la qualité des orientations pédagogiques et ultimement, la qualité éducative offerte aux poupons.

#### 5.1.1.4 Identité professionnelle

L'analyse transversale des six cas met en lumière deux dimensions complémentaires de l'identité professionnelle des éducatrices en pouponnière : un rôle relationnel fort centré sur l'accompagnement des enfants et des familles, et une posture réflexive engagée, souvent articulée autour d'une volonté de valoriser le métier.

D'abord, les éducatrices se perçoivent comme figures d'attachement et d'accompagnement : elles parlent de soutien émotionnel, de création d'un lien de confiance, de rôle de guide ou de référence. Cette vision place la relation au cœur de leur identité professionnelle. Plusieurs auteurs arrivent à des constats similaires sur la centralité du lien affectif et de la sécurité relationnelle dans l'identité professionnelle en petite enfance. Jung (2013) évoque le rôle des personnes éducatrices comme soutien émotionnel et créatrices d'environnements sécurisants. Sakr et Halls (2024) parlent de fondations émotionnelles et sociales sécurisantes, incluant le soutien aux parents. Mikuska (2021) souligne quant à elle la dimension émotionnelle du métier, où des personnes éducatrices évoquent l'amour ou la passion comme moteurs de leur engagement.

En parallèle, les participantes au projet manifestent une agentivité professionnelle marquée et le souhait de valoriser la perception de leur métier : remises en question, formation continue, ajustements quotidiens, et gestes de valorisation du métier (agir comme « professionnelles », en parler avec passion, rester à l'affût des nouvelles connaissances). Cette dynamique reflète une identité évolutive, située et cohérente. Al-Khatib et Lash (2017) montrent que l'agentivité, c'est-à-dire la capacité d'agir de manière réflexive et intentionnelle

dans son développement professionnel, est influencée par les expériences vécues, les interactions et les contextes de travail. Charron et al. (2021) insistent aussi sur le caractère fluide et contextuel de cette identité qui se transforme au fil des expériences. Sakr (2025) met en évidence un leadership discret exercé par les personnes éducatrices dans leur quotidien, notamment à travers des gestes de plaidoyer (*advocacy*) en faveur de leur rôle professionnel. Des gestes tels que, la remise en question des stéréotypes et des discours portant sur le travail en pouponnière, ainsi que des gestes en faveur de la reconnaissance de ce travail complexe, et l'importance de la formation continue chez les personnes éducatrices en pouponnière, démontrerait ce leadership discret (Sakr, 2025). Ces travaux convergent avec ceux de Bigras et ses collaboratrices (2025) pour décrire l'identité professionnelle comme un construit dynamique, enraciné dans les convictions éducatives, les valeurs personnelles et le vécu de terrain.

Enfin, plusieurs participantes témoignent d'un alignement explicite entre leurs valeurs, croyances éducatives et pratiques, illustrant une identité professionnelle intégrée et authentique : elles ne font pas « semblant », elles agissent en fonction de leur identité professionnelle. Ce lien entre authenticité et réflexivité est au cœur de la notion de présence relationnelle proposée par Harwood et al. (2013), qui désigne la capacité des personnes éducatrices à être pleinement présentes, conscientes d'elles-mêmes et alignées avec leurs valeurs dans la relation à l'enfant. Cette posture favorise des liens authentiques et intègres, comme l'illustre une participante à la recherche de Harwood et al. (2013) : « Je crois très profondément que j'apprends des erreurs que j'ai faites » (p. 11, traduction libre).

En somme, les participantes construiraient une identité professionnelle active et incarnée. Cette identité s'exprimerait à la fois dans leur rôle d'accompagnement et de soutien sécurisant auprès des enfants et des familles, et serait soutenue par une agentivité marquée ainsi que des convictions éducatives cohérentes, dans une posture de valorisation et de défense du métier de personne éducatrice en pouponnière.

#### 5.1.2 Une base commune à la qualité des orientations pédagogiques : vers une culture professionnelle partagée

L'analyse transversale des six cas met en évidence une base commune d'attitudes, de croyances éducatives, de valeurs, et d'identités professionnelles, laissant entrevoir l'émergence d'une culture professionnelle partagée propre au travail en pouponnière. Cette culture implicite semble structurée autour de repères largement partagés : respect et engagement relationnel, importance d'une relation sécurisante, reconnaissance du poupon comme être compétent, et rôle actif de la personne éducatrice comme accompagnatrice sensible, proactive et ajustée. Elle évoque ce que Brougère (2015) qualifie de « culture

professionnelle », un répertoire de savoirs, de valeurs et de pratiques partagées, bien que peu explicitées, mais communes dans un contexte professionnel donné.

Bien que cette culture ne soit pas exclusive au travail en pouponnière, elle s’y exprime de manière plus marquée. Plusieurs recherches confirment cette spécificité du travail en pouponnière, soulignant que les personnes éducatrices développent une compétence distinctive en lien avec l’attention portée au lien d’attachement, aux émotions et au *care* (Mikuska, 2021; Sakr et Halls, 2024). Le développement rapide des poupons, l’importance des routines et des soins, et le besoin de sécurité affective exigent des personnes une connaissance spécifique du développement des poupons, et une posture relationnelle fine, ajustée et sensible, où la présence émotionnelle, l’ajustement au rythme individuel, la lenteur, et la reconnaissance de la compétence du poupon deviennent des éléments essentiels de la pratique éducative (Sorrells et Madrid Akpovo, 2024; Wernick, 2022). Dans ce contexte, la qualité des orientations pédagogiques reposerait sur une expertise relationnelle et émotionnelle façonnée par les réalités du quotidien éducatif. Il se dessine ainsi une éthique professionnelle propre au travail avec les très jeunes enfants, où la qualité éducative passe par la constance, l’attention, la présence sensible et la reconnaissance de la compétence du poupon.

Cette trame partagée présente aussi des affinités notables avec les fondements de l’approche de Pikler, bien que peu de participantes y fassent référence explicitement. Les pratiques observées (respect du rythme, valorisation de la motricité libre, accompagnement verbal et non verbal, ajustement individualisé) rejoignent les principes centraux de cette approche (Proulx et al., 2021), ancrée dans une éthique de la relation et du respect. On peut supposer que ces idées circulent dans les formations, dans le programme *Accueillir la petite enfance*, ou encore dans l’expérience commune au sein des contextes sociaux partagés (Cheung et al., 2022; Fardoe, 2023; Salamon et Harrison, 2015).

En somme, bien que façonnée par les contextes particuliers de chaque éducatrice, la qualité des orientations pédagogiques observée s’inscrit dans une trame éthique plus large. En pouponnière, cette trame prend une intensité particulière, notamment à travers la valorisation des routines comme lieux d’apprentissage, l’attention aux gestes quotidiens, et l’importance du *care* (Sorrells et Madrid Akpovo, 2024; Wernick, 2022). Ces constats soutiennent l’idée que certaines dimensions de la qualité des orientations pédagogiques, notamment la relation, le respect, et la sensibilité de l’adulte, pourraient constituer les assises d’une culture professionnelle partagée en petite enfance, et particulièrement saillante en pouponnière.

Les sections suivantes approfondissent ces constats en examinant, d'une part, les singularités observées entre les six cas, et d'autre part, le rôle de la qualité des orientations pédagogiques dans la qualité éducative vécue par les enfants.

### 5.1.3 Les singularités entre les six cas et la constance des repères

Après avoir mis en évidence les éléments communs de la qualité des orientations pédagogiques qui se dégagent des propos des six participantes du projet de recherche, il importe d'observer maintenant les singularités entre les six cas. Bien que les participantes évoluent dans des contextes distincts et uniques, les analyses ont démontré plusieurs constantes, mais aussi des nuances dans leur manière d'incarner les composantes de la qualité des orientations pédagogiques.

En approfondissant les singularités entre les six cas, l'analyse met en lumière la manière propre à chacune d'incarner, au quotidien, la qualité des orientations pédagogiques dans ses interventions éducatives. Ainsi, bien que partageant des repères communs dans leurs attitudes, leurs croyances éducatives, leurs valeurs leur identité professionnelle, les éducatrices se distinguent dans la manière concrète de vivre et d'incarner ces repères auprès des poupons.

Par exemple, si toutes valorisent le respect du rythme du poupon, Diane l'exprime par l'ajustement individualisé des routines, tandis qu'Abby insiste sur le temps et l'autonomie progressive (« je lui donne le temps [...] »). De même, la sécurité affective s'incarne chez Fabienne par sa présence corporelle calme et rassurante, chez Caro par la communication, et chez Éloïse par la proximité. Ces variations, bien qu'enracinées dans une même intention, illustrent la richesse des pratiques qui favorisent un attachement sécurisant en petite enfance (Bowlby, 2007; Cadima et al., 2020; McNair et Papaspyropoulou, 2025). L'agentivité professionnelle se manifeste aussi à travers des actions distinctes : formation continue (Éloïse), documentation systématique (Bella), ajustements culturels (Abby), ou intégration de l'expérience personnelle (Fabienne). Ces pratiques différenciées s'inscrivent dans une agentivité professionnelle discrète, mais constante et essentielle au développement professionnel, ou, comme le décrit Sakr (2025), d'un leadership éducatif sensible et situé dans les réalités quotidiennes des pouponnières. Ces différences illustrent ce que Barcroft (2019) nomme « théories personnelles » et Andrew (2015), « sagesse pratique », c'est-à-dire des repères implicites façonnés par les expériences et les contextes, et exprimés dans des choix pédagogiques concrets.

Ainsi, tout en partageant une base commune (relation, *care*, enfant compétent), les personnes éducatrices ajustent leurs interventions en fonction de leur style professionnel, de leurs expériences et de leur contexte.

Ce constat est soutenu par Georgeson et Campbell-Barr (2015), qui proposent que les personnes éducatrices expriment leurs attitudes sensibles à travers des gestes, des choix et des priorités éducatives qui varient selon leur parcours, leur formation et les valeurs qui les animent. Ce constat renforce également l'idée avancée par Langford et al. (2017) selon laquelle le *care*, loin d'être une pratique uniforme, est situé et façonné par les valeurs personnelles, les contraintes institutionnelles et les contextes sociaux propres à chaque personne éducatrice. Il est ainsi plausible que la qualité des orientations pédagogiques influence la qualité des processus vécus par les enfants (Bigras et al., 2025), non seulement par ce qui est fait, mais par la manière d'être auprès d'eux.

Dans les sections suivantes, nous approfondirons donc cette réflexion en examinant comment la qualité des orientations pédagogiques, dans ses différentes dimensions, agit comme moteur des processus éducatifs et contribue à façonner la qualité des expériences vécues par les enfants en pouponnière.

#### 5.1.4 Les composantes de la qualité des orientations pédagogiques comme moteur des processus éducatifs vécus par les enfants et comme soutien à la qualité éducative

Au-delà de documenter les attitudes, les croyances éducatives, les valeurs et l'identité professionnelle des personnes éducatrices, cette recherche vise à cerner le rôle que jouent ces composantes dans la compréhension de la qualité éducative. Les résultats démontrent que ces repères internes pourraient structurer les gestes quotidiens et influencer la qualité des processus éducatifs vécus par les enfants.

Les recherches sur la petite enfance s'accordent sur l'importance des Processus proximaux (interactions fréquentes, chaleureuses et significatives entre l'enfant et les personnes, objets et symboles de son environnement immédiat) dans le développement global (Bigras et al., 2020; Bronfenbrenner et Morris, 2006). Or, la manière dont les orientations pédagogiques des personnes éducatrices nourrissent ces processus reste peu explorée. Cette section examine donc comment les composantes internes (attitudes, croyances éducatives, valeurs, identité professionnelle) interagissent avec les interactions éducatives quotidiennes et peuvent influencer les Processus vécus par les enfants.

Les chercheurs s'entendent sur l'importance du rôle de la personne éducatrice et de la relation qu'elle établit avec l'enfant dans la qualité éducative (Anders, 2015; Bigras et al., 2008; Bigras et Japel, 2007; Duval et al., 2021). Cette relation serait même déterminante pour le développement harmonieux des jeunes enfants, agissant comme un facteur de protection (Baustad et Bjørnstad, 2020; Doyle et al., 2009) en favorisant notamment la régulation émotionnelle, l'attachement sécurisant, ainsi que les apprentissages sociaux et cognitifs (Baustad et Bjørnstad, 2020; Davis et Dunn, 2018).

Les résultats de la présente recherche suggèrent que les composantes internes des participantes interagissent de manière à structurer les gestes quotidiens. Par exemple, même si les attitudes ne dictent pas mécaniquement les pratiques (Bigras et al., 2025), elles influencent néanmoins la manière dont les personnes éducatrices s'engagent dans leurs pratiques éducatives. Dans une recherche menée en Pologne sur la manière dont les personnes éducatrices en pouponnière se définissent dans leur travail, Heland-Kurzak (2024) note que des attitudes, telles que l'empathie, la sensibilité et l'amour des enfants, influenceraient la manière dont elles interagissent avec les enfants. Toutefois, leur manifestation varie selon l'expérience et la posture de chacune (Andrew, 2015; Georgeson et Campbell-Barr, 2015), mettant en lumière l'individualité de la qualité des orientations pédagogiques, malgré des repères partagés.

Par ailleurs, des croyances éducatives profondément ancrées semblent se traduire dans des gestes quotidiens. Dans ce projet, Abby, par exemple, mobilise le portage pour répondre aux besoins affectifs d'un enfant en intégration, en cohérence avec sa vision de la sécurité émotionnelle. Fabienne laisse les portes ouvertes pour favoriser l'autonomie et l'exploration. Bella valorise la communication verbale en verbalisant ses gestes tout au long de la journée. Ces pratiques illustrent une synergie entre les repères internes qui oriente l'action éducative, rejoignant l'idée d'une base implicite ou invisible sur laquelle repose la capacité des personnes éducatrices à établir des Processus proximaux sensibles et ajustés, essentiels à la qualité éducative auprès des poupons (Barcroft, 2019; Langford et al., 2017). Bien que certaines recherches ne démontrent pas de lien direct entre croyances éducatives et pratiques (Anders et Oppermann, 2024; Nyarko et Kole, 2024), plusieurs auteurs soulignent leur rôle structurant dans les décisions éducatives (Anders et Rossbach, 2015; Cheung et al., 2022; Tilbe et Xiaosong, 2024; Yang et al., 2024).

Enfin, nos résultats suggèrent également que les composantes internes des participantes interagissent de manière à favoriser des Processus relationnels ajustés et sécurisants. Cette dynamique se manifeste notamment à travers des gestes éducatifs sensibles, individualisés et cohérents avec les repères internes de chaque éducatrice. Chez Diane, cela se manifeste par des gestes doux, individualisés et de proximité, qui sont accompagnés verbalement, illustrant sa posture sensible. Abby ajuste rapidement ses réponses aux besoins, s'appuie sur ses formations (comme le portage) et agit avec une certaine distance affective. Bella, quant à elle, démontre une stabilité émotionnelle remarquable, régulant ses propres affects pour offrir un soutien constant aux enfants. Ces derniers exemples illustrent, d'ailleurs, ce que Robitaille et al. (2025) désignent comme la contenance émotionnelle, soit la capacité à réguler ses propres émotions pour soutenir celles des enfants dans des contextes éducatifs parfois complexes. Dans cette perspective, et en cohérence avec la littérature citée précédemment, ces pratiques témoignent d'une synergie entre les repères internes et

les pratiques éducatives, permettant aux personnes éducatrices d'incarner une figure d'attachement secondaire auprès des poupons, essentielle à la qualité des Processus relationnels vécus au quotidien.

L'ensemble de ces éléments appuie l'idée selon laquelle les gestes éducatifs se basent sur des repères internes qui influencent directement la qualité des interactions vécues par les enfants. Parmi ces repères, l'identité professionnelle semble occuper une place centrale en articulant les attitudes, les croyances éducatives et les valeurs, aux pratiques éducatives concrètes. Ce lien est largement soutenu par la littérature (Anders et Rossbach, 2015; Bigras et al., 2025; Cheung et al., 2022). Selon Bigras et ses collaboratrices (2025), les attitudes professionnelles sont indissociables de la manière dont les personnes éducatrices se perçoivent dans leur rôle, soulignant ainsi que l'identité professionnelle se construit en interaction dynamique avec les contextes de travail et les représentations sociales du métier. D'autres auteurs (Keary et al., 2020; Kupila et Karila, 2019, cités dans Bigras et al., 2025) rappellent que cette construction identitaire s'élabore au fil des tensions vécues entre les attentes sociétales, institutionnelles et le soi professionnel, à travers de multiples interactions sociales. Dans cette même perspective, Sakr (2025) insiste sur le caractère dynamique de l'identité professionnelle, façonnée par les expériences vécues et les ajustements réalisés dans la pratique.

Or, si attitudes, croyances éducatives et valeurs orientent les Processus proximaux, ces mêmes composantes contribuent aussi à façonner l'identité professionnelle. Cela permet d'envisager cette dernière non seulement comme un produit de ces repères internes, mais aussi comme un socle structurant qui, en retour, soutient la cohérence et la stabilité des gestes éducatifs. Autrement dit, l'identité professionnelle peut ainsi être comprise comme une base à partir de laquelle les personnes éducatrices orientent leurs pratiques, soutiennent les Processus proximaux et incarnent leur rôle. Ce construit dynamique évolue dans un va-et-vient entre repères personnels (attitudes, croyances éducatives, valeurs) et contexte d'intervention, en interaction avec les représentations sociales du métier.

Ainsi, l'identité professionnelle constituerait un cadre structurant s'exprimant non seulement dans le discours des éducatrices, mais surtout dans leurs actions concrètes et leur posture au quotidien. Fardoe (2023) parvient à une conclusion similaire en indiquant que l'identité professionnelle ne peut pas être simplement catégorisée, puis qu'elle serait dynamique, changeante avec le temps et liée à l'individu. En résumé, elle ne serait pas que « *la somme du total des attributs de la personne, de ses croyances et de ses valeurs* » (Lightfoot et Frost, 2015, p. 402, cités par Fardoe, 2023, p. 241), mais plutôt le résultat de multiples interactions et ajustements. En définitive, mieux comprendre cette articulation entre identité professionnelle

et orientations pédagogiques permet de saisir ce qui guide en profondeur les gestes éducatifs en pouponnière, tout en éclairant des leviers pertinents pour la formation et le soutien professionnels.

Les résultats de cette recherche suggèrent que la qualité des orientations pédagogiques ne constitue pas un assemblage théorique de composantes isolées, mais une dynamique vivante et intégrée, où attitudes, croyances éducatives, valeurs, et identité professionnelle s'entrelacent pour orienter les gestes éducatifs au quotidien. Cette dynamique forme une architecture invisible, mais déterminante, à partir de laquelle les personnes éducatrices construisent des relations sécurisantes, soutiennent les Processus proximaux et façonnent la qualité éducative vécue par les enfants.

Ces résultats rejoignent les travaux de Robitaille et al. (2025) indiquant que les pratiques éducatives de qualité s'enracinent dans des repères implicites, façonnés par l'expérience, la formation et les valeurs partagées. Ils font également écho à l'idée d'éthique implicite formulée par Langford et al. (2017), qui considère que les pratiques éducatives de qualité reposent sur des valeurs profondément intégrées à l'agir professionnel. Enfin, ils s'inscrivent dans la perspective de Brougère (2015), qui décrit la culture professionnelle en petite enfance comme une construction implicite faite de normes, de valeurs et de pratiques partagées, transmises au sein des milieux éducatifs.

Ainsi, la force de cette lecture intégrée permet de rendre visibles les dimensions implicites du travail éducatif, souvent invisibles, mais fondamentales. Elle aide à mieux comprendre comment les personnes éducatrices habitent leur rôle, comment elles vivent, ressentent et investissent leur métier, au-delà des gestes techniques ou des routines observables, mettant en lumière un savoir incarné, souvent méconnu dans les discours publics (Chatelain-Gobron, 2019; Davis et Dunn, 2018; Ulmann, 2012, 2013). En nommant ce qui est perçu comme intuitif ou affectif, cette analyse participe à la reconnaissance sociale et professionnelle du travail en petite enfance, à l'instar des travaux de Langford et al. (2017) sur l'éthique du *care*.

Les attitudes communes observées contribuent à façonner une posture professionnelle cohérente, qui influence les interactions, les choix pédagogiques et les ajustements quotidiens aux besoins des poupons. En ce sens, elles participent à la construction de l'identité professionnelle, que plusieurs auteurs considèrent comme un élément central de la qualité des orientations pédagogiques (Bigras et al., 2025). Les croyances éducatives mettent en lumière les convictions profondes qui orientent la posture et les gestes des personnes éducatrices. Les valeurs, quant à elles, constituent la base sur laquelle se construisent les attitudes, les croyances éducatives, et l'identité professionnelle (Rockel, 2009; Sloan, 2025).

Mieux comprendre ces dynamiques internes permet de saisir les liens entre repères personnels et pratiques éducatives. Une telle compréhension peut soutenir la formation, renforcer la professionnalisation du métier et encourager des conditions de travail cohérentes avec les exigences relationnelles du travail éducatif, particulièrement en pouponnière. Pour structurer cette compréhension, quatre axes fondamentaux se dégagent de l'analyse transversale des cas. Ces axes, détaillés ci-dessous, permettent d'organiser de manière cohérente les dynamiques internes observées et leur contribution à la qualité éducative vécue en pouponnière :

Axe 1. Des repères communs comme éthique éducative implicite. À travers les attitudes, les croyances éducatives, les valeurs et leur identité professionnelle, les personnes éducatrices partagent un ensemble de repères fondamentaux - respect, sensibilité, réflexivité, engagement relationnel, vision du poupon compétent - qui forment une éthique éducative implicite. Ces repères, bien que présents en éducation à la petite enfance en général, apparaissent amplifiés en pouponnière où la lenteur, l'ajustement et la proximité sont essentiels (Rockel, 2009; Sorrells et Madrid Akpovo, 2024; Wernick, 2022). Ainsi, certains fondements de la qualité des orientations pédagogiques peuvent dépasser le seul contexte québécois et s'ancrer dans des repères plus larges de la pratique éducative auprès des tout-petits.

Axe 2. La relation au cœur du métier. L'importance accordée à la qualité du lien éducatif traverse l'ensemble des cas. La relation n'est pas vue comme un simple moyen d'intervention, vécu automatiquement à travers les routines et les soins, mais comme la base même du travail éducatif. La relation, exprimée dans les attitudes, les croyances éducatives, les valeurs et l'identité professionnelle des participantes, est d'autant plus essentielle en pouponnière, où l'expertise relationnelle et émotionnelle influence fortement le développement global de l'enfant (Bowlby, 2007; Chiasson-Roussel, 2021; Dugravier et Barbey-Mintz, 2015; Sakr et Halls, 2024). En effet, le lien qui se crée dans la relation permet l'exploration et l'autonomie liée aux apprentissages, soutenant ainsi les Processus proximaux (Bronfenbrenner et Morris, 2006).

Axe 3. Une identité professionnelle forte et cohérente. Les participantes expriment une vision positive de leur rôle, articulée autour de l'accompagnement, de la guidance et de la réflexivité. Dans le milieu spécifique de la pouponnière, cette identité professionnelle s'appuie fortement sur des fondements relationnels et éthiques ancrés dans le *care* (Langford et al., 2017), la valorisation de la relation (Sloan, 2025), l'importance de la lenteur (Sorrells et Madrid Akpovo, 2024), et l'intégration d'une pédagogie de la lenteur (McNair et Papaspyropoulou, 2025). Cette identité professionnelle s'incarne dans leurs gestes quotidiens, en cohérence avec leurs repères internes. De plus, l'identité professionnelle des participantes semble émerger d'une synergie dynamique entre ses différentes composantes, où les croyances éducatives soutiennent les valeurs,

où les valeurs alimentent les attitudes, et où l'ensemble de la qualité des orientations pédagogiques façonne la manière dont elles vivent et définissent leur rôle auprès des poupons et de leurs familles.

Axe 4. Les orientations pédagogiques comme moteur éducatif. Les attitudes, croyances éducatives, valeurs, et identité professionnelle ne forment pas un simple assemblage théorique : elles structurent concrètement la manière dont les personnes éducatrices interagissent avec les poupons, ajustent leurs gestes et construisent un climat relationnel sécurisant et bienveillant. Ainsi, la qualité des orientations pédagogiques guide la mise en place de Processus proximaux stables, chaleureux et adaptés, reconnus comme essentiels au développement global des jeunes enfants (Baustad et Bjørnstad, 2020; Bronfenbrenner et Morris, 2006). Dans cette perspective, la qualité des orientations pédagogiques agit à la fois comme repère structurant, permettant aux personnes éducatrices de soutenir des interactions de qualité, d'adapter leurs pratiques au quotidien et de soutenir une qualité éducative favorisant le développement harmonieux des poupons.

Ces quatre axes offrent une lecture intégrée de la qualité des orientations pédagogiques vécue en pouponnière, ainsi que de la qualité éducative. Ils permettent de mieux reconnaître les fondements implicites, parfois invisibles, mais structurants, du travail des personnes éducatrices. Ces résultats appellent à reconnaître la qualité des orientations pédagogiques comme une dimension de la qualité éducative à part entière, tout aussi essentielle que les variables habituellement identifiées (qualité structurelle et qualité des processus). La prochaine section examine comment cette qualité des orientations pédagogiques s'articule au sein du modèle PPCT, en interaction avec la Personne, le Contexte et le Temps.

## 5.2 La qualité des orientations pédagogiques dans la dynamique du modèle PPCT

Les résultats présentés mettent en lumière que les différentes composantes de la qualité des orientations pédagogiques sont liées entre elles, formant des synergies la soutenant et lui permettant d'évoluer. Cependant, pour comprendre pleinement la construction de la qualité des orientations pédagogiques, il importe de prendre en compte, tel que le soulignent Eckhardt et Egert (2020), les « facteurs environnementaux » et les caractéristiques propres au personnel éducateur. Cette vision, que nous soutenons, nous a menées à choisir le modèle du PPCT comme fondement théorique pour tenter d'identifier ce qui influencerait la qualité des orientations pédagogiques, et saisir les nuances et les dynamiques complexes et multidimensionnelles entourant la qualité éducative, à l'instar de Bigras et Lemay (2025). Ainsi, en croisant la qualité des orientations pédagogiques avec le modèle PPCT, il est alors possible d'avoir une lecture complète et enrichie de la qualité éducative en pouponnière, et possiblement de mieux comprendre les synergies en action.

Cette section propose une lecture intégrative des résultats à la lumière de ce modèle, en identifiant d'abord les synergies entre les composantes Personne, Contexte et qualité des orientations pédagogiques, puis en explorant les articulations dynamiques avec la variable Temps.

### 5.2.1 Les rôles de la Personne et du Contexte : les fondements dynamiques de la qualité des orientations pédagogiques

Dans une perspective plus holistique, la qualité des orientations pédagogiques ne peut être comprise sans considérer les caractéristiques personnelles des personnes éducatrices ainsi que les divers Contextes dans lesquels elles exercent leur travail. Dans le modèle PPCT, les variables Personne et Contexte sont considérées comme des éléments indissociables de tout développement. Appliqué à la qualité des orientations pédagogiques, ce modèle permet d'examiner comment ces deux variables peuvent l'influencer. Cette sous-section explore ainsi le rôle de la Personne, puis celui du Contexte, dans la construction de la qualité des orientations pédagogiques. Néanmoins, à ce stade-ci, il importe de rappeler que certaines informations contextuelles ont été volontairement omises ou atténuées afin de préserver la confidentialité des milieux et des participantes.

#### 5.2.1.1 Le rôle de la Personne

La synergie entre la personne éducatrice et la qualité des orientations pédagogiques se manifeste d'abord par une articulation étroite entre les repères internes (attitudes, croyances éducatives, valeurs, identité professionnelle) et les caractéristiques individuelles des personnes éducatrices. Ces caractéristiques personnelles, telles que son âge, son expérience personnelle et professionnelle, sa formation, son passé, son rôle, et son tempérament, influenceraient sa manière d'interagir avec son environnement (Lachapelle et al., 2025).

Les récits des six participantes révèlent à quel point leurs repères sont enracinés dans des expériences personnelles ou professionnelles significatives, principalement issues de leurs ressources internes ou externes. Abby nomme son expérience professionnelle avec une collègue, l'ayant amenée à forger son identité au travail. Bella, Fabienne et Éloïse parlent de rencontres professionnelles inspirantes. Diane évoque la grande influence de sa mère sur la vision qu'elle a de l'enfant. Caro mentionne la naissance de son premier enfant ainsi que son entrée en SGEE comme éléments de son vécu qui ont façonné sa manière de voir le poupon. Elle nomme également son expérience professionnelle, alors que ses attitudes et ses valeurs ont été influencées par des constats plus troublants quant à certaines pratiques éducatives. Bella discute de son rôle de mère d'enfants à besoins particuliers en lien avec ses pratiques éducatives sensibles auprès des parents. Éloïse mentionne également l'influence de son vécu de mère sur ses pratiques sensibles et empathiques. Ces

exemples témoignent d'un enracinement profond de la qualité des orientations pédagogiques dans le vécu personnel et relationnel.

Ces constats rejoignent plusieurs travaux qui, comme ceux de Hanhikoski et Sevón (2024), pointent que les interactions entre les membres d'une communauté de travail sont associées à la formation de l'identité professionnelle. Al-Khatib et Lash (2017) ainsi que Fardoe (2023) identifient aussi des éléments du vécu de la personne éducatrice, tels que l'influence de l'éducation reçue, de la famille ou de la personnalité, comme étant des fondements de sa construction identitaire. Nyarko et Kole (2024) confirment que les croyances formées pendant l'enfance influencent les attitudes et les intentions éducatives ultérieures. Enfin, Fardoe (2023) mentionne que l'expérience de la parentalité peut nourrir les pratiques sensibles chez les personnes éducatrices, en particulier lorsque la compréhension du rôle de parent vient soutenir le rôle professionnel, comme c'est le cas pour les participantes de ce projet.

Par ailleurs, certaines éducatrices du projet ont mentionné avoir modifié leur posture à la suite de formations (Bella, Éloïse), de constats dans la pratique (Caro), ou d'initiatives personnelles (Abby), illustrant ainsi une posture proactive soutenue par des attitudes de réflexivité et d'ouverture. Abby a notamment proposé une formation sur le portage à sa direction, cohérente avec ses valeurs relationnelles. Éloïse, engagée, a accepté une formation offerte par son milieu et a intégré ces apprentissages à sa pratique. Caro et Bella rapportent avoir elles-mêmes initié leur perfectionnement, motivées par la curiosité, le doute ou une volonté d'ajuster leurs pratiques aux besoins des enfants.

Ces exemples illustrent des liens dynamiques, et non linéaires, entre certaines dispositions personnelles (comme la proactivité, l'ouverture ou le tempérament), les attitudes professionnelles (comme la réflexivité ou le collectivisme), et les pratiques éducatives. Fabienne, par exemple, déploie un style collaboratif et réflexif qui semble s'enraciner dans un tempérament sociable et organisé. Diane ajuste sa pratique en fonction des commentaires de ses collègues, révélant une posture d'ouverture et de coopération.

Cette synergie entre dispositions personnelles, attitudes professionnelles et pratiques concrètes est peu théorisée dans la littérature. Toutefois, plusieurs travaux abordent les liens entre traits personnels et qualité éducative. Campbell-Barr (2017) identifie à ce sujet certaines attitudes comme essentielles à la qualité éducative en petite enfance, telles l'empathie, la sensibilité et la résilience. Andrew (2015) parle, pour sa part, de proximité émotionnelle et d'engagement comme des facteurs liés à des interactions de qualité avec les enfants, tandis que Jones et ses collaborateurs (2013), dans un article de vulgarisation portant sur une recherche menée en milieu scolaire, rapportent que les compétences sociales et émotionnelles des

enseignants influencent la gestion de groupe. Sandseter (2014), dont les travaux portent sur le jeu risqué des enfants, les perceptions et les pratiques des personnes éducatrices norvégiennes, souligne que la personnalité de l'adulte influence ses pratiques en matière de jeu risqué. Jeon et al. (2016), qui examinent les différents profils des personnes éducatrices (parcours professionnel, et attitudes envers leur travail) et leur influence sur la qualité des processus, démontrent que la qualité des interactions serait fortement liée à leur profil professionnel (éducation formelle, expérience, formation continue, attitudes professionnelles). Par ailleurs, peu d'études proposent une lecture intégrée articulant les caractéristiques de la Personne (forces, ressources, demandes<sup>4</sup>) avec les composantes de la qualité des orientations pédagogiques. Campbell-Barr (2017) et Georgeson et Campbell-Barr (2015) évoquent certaines dispositions et attitudes comme fondements de la posture éducative (sensibilité, synchronie, disponibilité, empathie, respect, engagement relationnel, réflexivité), mais sans en explorer les dynamiques internes. D'autres recherches soulignent que la personnalité, les expériences de formation et les trajectoires professionnelles exercent une influence sur les pratiques éducatives (Court et al., 2009; Peters et al., 2022; Heland-Kurzak, 2024), mais sans les mettre en relation avec les repères internes de manière systémique. Or, comprendre les dynamiques entre les dispositions personnelles et les attitudes professionnelles permettrait possiblement de mieux saisir la contribution des expériences vécues et des traits personnels à la construction des interactions quotidiennes, et ainsi de la qualité éducative.

En somme, les résultats de la présente recherche mettent en lumière des liens multiples et dynamiques entre les caractéristiques personnelles des éducatrices et la qualité de leurs orientations pédagogiques. Ils suggèrent que ces caractéristiques agissent comme des ressources internes contribuant activement à la construction, à l'incarnation et à l'ajustement de la qualité des orientations pédagogiques. Ces constats invitent à poursuivre l'exploration des synergies entre dispositions personnelles, expériences vécues et développement professionnel, afin de mieux comprendre les fondements implicites de la qualité éducative en petite enfance.

---

<sup>4</sup> Parmi les éléments de la composante Personne abordés dans cette section, les *demandes* sont peu présentes dans la discussion, dans la mesure où elles ont été peu explicitées par les participantes. Ceci pourrait être lié à l'homogénéité des profils des participantes et à leur contexte socioculturel similaire, et possiblement par la structure du canevas d'entretien, qui n'a pas abordé directement cette notion.

### 5.2.1.2 Le rôle du Contexte

Le Contexte concerne les environnements immédiats - le local (microsystème), et les relations entre le SGEE et le local (mésosystèmes), ainsi que les environnements plus larges - les lois, le financement, les réglementations mises en place par les instances gouvernementales (exosystème), et les situations politiques et socioculturelles dans lesquels évoluent les participantes et leur SGEE (macrosystème). Ces Contextes, en interaction constante avec la Personne, influencent les Processus proximaux (Anders et Oppermann, 2024; Lachapelle et al., 2025).

Les propos des participantes illustrent une synergie complexe entre Contexte et repères pédagogiques. Par exemple, Diane adapte l'horaire de la pouponnière aux besoins des enfants sur la base de ses croyances éducatives et de ses valeurs, et identifie que le soutien de l'équipe de direction (mésosystème) lui permet de maintenir une certaine cohérence entre la qualité des orientations pédagogiques et ses actions éducatives. Plusieurs exemples de ce type émanent des propos des participantes. Éloïse, de son côté, montre que son horaire est influencé par la qualité de ses orientations pédagogiques quand elle explique avoir demandé à la direction de changer son horaire de pause afin de dîner avec son groupe « Ça a changé la vie des enfants [...] une fois qu'il y avait un chagrin [...] ben là, ils s'alimentent pas ». Caro aborde la cohérence entre ses valeurs et celles de l'équipe de direction, qui ont fourni du personnel supplémentaire pour faciliter les repas individualisés. Ces exemples montrent que, lorsque le Contexte soutient les repères internes de l'éducatrice, ceux-ci peuvent se traduire en actions éducatives cohérentes. À l'inverse, certains Contextes contraignants génèrent des tensions. Bella évoque les consignes sanitaires comme source de rupture dans la relation avec les parents; Caro dénonce le roulement de personnel et ses effets sur la qualité éducative. Le ratio élevé, la surcharge de travail ou la Loi 143 sont cités comme des freins à l'actualisation des pratiques souhaitées. Ces constats rejoignent les travaux de Tilbe et Xiaosong (2024), Hanhikoski et Sevón (2024) et Fardoe (2024), qui identifient le manque de ressources, des ratios élevés, des conflits relationnels et les attentes des milieux (exigences, normes, objectifs, valeurs) comme freins à la mise en place de pratiques éducatives cohérentes avec les croyances éducatives et les valeurs des personnes éducatrices. Les propos des participantes, mentionnant les ratios et le bruit comme obstacles à la cohérence éducative, convergent avec ces constats.

Au niveau macrosystémique, les participantes évoquent un manque de reconnaissance sociale, en particulier en pouponnière. Elles y répondent par une posture proactive : se porter à la défense du métier, faire preuve d'engagement dans la formation, manifester une volonté de valoriser leur rôle. Ce manque de reconnaissance est par ailleurs bien documenté. Sakr et Halls (2024) soulignent que les personnes œuvrant auprès des poupons sont souvent perçues comme des travailleuses qui se contentent de « juste » moucher

des nez et donner des câlins, et qui doivent ainsi constamment justifier la valeur de leur travail. Ce constat rejoint celui de Callet (2015), qui met en lumière le fait que les métiers de la petite enfance sont souvent associés à des qualités personnelles perçues comme « naturelles », ce qui contribue à leur déprofessionnalisation. Hostettler Schärer (2024) abonde aussi en ce sens, alors que les participantes de son étude dénoncent le manque de reconnaissance de certains parents, qui les traite de gardiennes, ce qui démontre que la société ne considère toujours pas les personnes éducatrices comme de vraies professionnelles. Sakr (2025) avance, pour sa part, que le leadership exercé en pouponnière, qui consiste à faire valoir le professionnalisme requis dans leurs tâches quotidiennes, s'inscrit dans une démarche de plaidoyer (*advocacy*) qui relève donc d'une forme d'engagement militant, à travers laquelle les personnes éducatrices remettent en question les stéréotypes associés à leur rôle. Enfin, Davis et Dunn (2019) abordent le manque de visibilité vécu par les personnes éducatrices en pouponnière.

En somme, le Contexte ne détermine pas unilatéralement la qualité des orientations pédagogiques : il en constitue plutôt un espace d'expression, de tension ou de transformation. Les résultats suggèrent que les personnes éducatrices, loin d'être passives, ajustent activement leur posture et leur pratique en fonction des contraintes et possibilités du milieu. Cette capacité à négocier avec le Contexte témoigne d'une agentivité professionnelle structurante et renforce l'importance de milieux soutenant pour permettre la cohérence entre repères internes et pratiques éducatives.

### 5.2.2 Les tensions ou les alignements : quand les synergies entre la Personne et le Contexte soutiennent ou freinent la qualité des orientations pédagogiques

Un constat qui se dégage des analyses est que la qualité des orientations pédagogiques se construit d'abord à partir des caractéristiques de la Personne (ses expériences, sa formation, son vécu personnel et professionnel, son tempérament), tandis que le Contexte, apparaît plutôt comme un levier ou un obstacle à son actualisation.

Lorsque le Contexte est soutenant (p. ex. collègues partageant des valeurs communes, direction alignée, environnement physique adapté), la qualité des orientations pédagogiques s'actualise dans des pratiques éducatives cohérentes et sensibles (Nakagami, 2022; Nyarko et Kole, 2024). Fabienne, par exemple, valorise l'autonomie des poupons grâce au soutien d'une équipe de collègues partageant sa vision. Caro parle d'un environnement stable où la qualité des interactions est renforcée par la cohésion d'équipe. Diane aborde le soutien du mésosystème (l'équipe de direction) lui permettant de mettre en place des routines qui sont cohérentes avec ses valeurs et ses croyances éducatives : « La direction est beaucoup aussi en arrière de nous, fait que ça nous aide énormément aussi. » Elle nomme également l'alignement entre sa formation et

les valeurs de son milieu actuel, qui aurait facilité son intégration et sa cohérence professionnelles, créant ainsi une synergie entre le microsystème et sa formation qui a permis de respecter ses croyances éducatives et ses valeurs.

À l'inverse, un Contexte contraignant (ratios élevés, surcharge de travail, pressions normatives) fait parfois obstacle à cette actualisation. Fabienne et Éloïse parlent de tensions entre elles et l'équipe de direction de leur SGEE. Fabienne aborde, par exemple, certains éléments de la loi portant sur la qualité éducative qui auraient eu une influence négative sur elle et les poupons « Là je te dirai ce moment-là, ça a changé beaucoup à la pouponnière [...] on pouvait plus appeler les amis mes petits cocos, parce que, fallait dire leur nom »; Bella et Caro évoquent des règles ou des conditions nuisant à la cohérence éducative. Ces constats rejoignent la littérature. Par exemple, Callet (2015) aborde cet aspect de la réglementation française, qui est parfois ressentie comme un obstacle aux interactions éducatives « *il y a plus de restrictions [...] il y a plus de contraintes pour faire des activités, ou des sorties* » (Callet, 2015, p. 242-243). Heland-Kurzak (2024) discute des effets délétères des relations difficiles entre collègues, parents et gestionnaires sur les relations entre les personnes éducatrices et les enfants. Ces tensions ne bloquent pas systématiquement la qualité des orientations pédagogiques, mais exigent des ajustements constants. Parfois, elles incitent les personnes éducatrices à se former, à affiner leur posture ou à redéfinir leur identité professionnelle. Ces ajustements illustrent l'agentivité des participantes, qui négocient activement avec leur environnement pour rester fidèles à leur vision éducative.

À ces freins contextuels s'ajoutent des tensions plus subtiles, parfois issues de l'expérience professionnelle en synergie avec le Contexte, qui a, par le biais du bien-être des personnes éducatrices, un effet sur la mise en application d'actions éducatives cohérentes avec la qualité des orientations pédagogiques. Par exemple, Bella, mentionne avoir vécu des moments difficiles qui l'ont menée à ajuster ses pratiques à l'aide de formations continues. Caro, de son côté, relate des difficultés en lien avec des pratiques qu'elle jugeait incompatibles avec ses valeurs, ce qui aurait contribué à affiner sa vision du poupon. Éloïse évoque également des épisodes de tensions interpersonnelles qui l'ont incitée à suivre davantage de formations continues. Même si le stress ou le bien-être ne sont pas explicitement nommés, le discours des participantes témoigne de la manière dont certaines expériences plus négatives ont agi comme une motivation à se développer professionnellement, devenant ainsi des ressources internes soutenant la construction de la qualité des orientations pédagogiques.

La littérature accorde d'ailleurs une importance accrue au bien-être des personnes éducatrices dans la qualité de leurs interactions éducatives (p. ex. Cadima et al., 2020; Johnson et al., 2021; Lupien, 2023). D'ailleurs,

malgré que le bien-être personnel soit un thème largement traité dans la littérature, les participantes de cette étude ont très peu abordé explicitement les effets de leur stress ou de leur bien-être sur leurs pratiques quotidiennes, ce qui invite à une réflexion sur la place du « soi » dans les discours professionnels en petite enfance. Cette absence pourrait s'expliquer par une posture professionnelle centrée sur l'enfant, une intériorisation de normes de dévouement, ou encore par une gêne à verbaliser ces aspects plus personnels.

Ainsi, la qualité des orientations pédagogiques agit comme un levier structurant : elle influence les Processus proximaux, transforme parfois les Contextes éducatifs, et renforce la cohérence entre gestes posés, vision éducative et environnement. Si les éléments contextuels jouent un rôle facilitateur ou contraignant, ce sont les ressources internes des personnes éducatrices - leur posture, leurs valeurs, leur réflexivité - qui s'avèrent déterminantes dans la construction de la qualité des orientations pédagogiques. Cette dynamique confirme l'importance d'inclure la qualité des orientations pédagogiques dans l'analyse globale de la qualité éducative, au même titre que les dimensions structurelles et processuelles.

Cette perspective est appuyée par la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 2020), qui insiste sur le jugement professionnel, la réflexivité et l'éthique comme fondements de la qualité. La NAEYC rappelle que les décisions éducatives s'appuient sur les connaissances de l'enfant, les contextes sociaux et culturels, les rétroactions des pairs, mais aussi sur la résilience et le bien-être des personnes éducatrices. Ces éléments internes, rarement verbalisés par les participantes, méritent une attention accrue, en particulier dans les pouponnières où les besoins de stabilité, de sensibilité et de continuité relationnelle sont cruciaux.

En somme, la qualité des orientations pédagogiques apparaît comme un levier actif, capable de soutenir des pratiques cohérentes et ajustées, tout en influençant les environnements éducatifs. Elle constitue une composante centrale de la qualité éducative, en particulier en contexte de pouponnière, où elle participe directement au développement harmonieux des tout-petits.

### 5.2.3 La temporalité du PPCT : synergies Temps - Personne - Contexte

Dans le modèle PPCT, la temporalité se décline en trois niveaux : le microtemps, qui désigne la durée des interactions au quotidien; le mésotemps, lié à la répétition ou la fréquence de ces interactions dans le temps; et le macrotemps, qui renvoie aux dynamiques sociales et historiques plus larges (Lachapelle et al., 2025; Tudge et al., 2009; Xa et al., 2020). Ces différentes échelles temporelles sont fondamentales pour comprendre les effets des Processus proximaux, dont la continuité et la régularité sont essentielles à leur efficacité (Lachapelle et al., 2025).

### 5.2.3.1 Les microtemps et mésotemps : la répétition comme base de la qualité des orientations pédagogiques

Les pratiques des participantes au projet de recherche illustrent clairement le rôle structurant de la temporalité immédiate sur la qualité éducative. Certaines décrivent des routines constantes, des gestes répétitifs et des interactions continues comme favorisant la sécurité affective, la prévisibilité et le développement des poupons. La constance des routines, l'attention portée à la répétition des histoires ou au respect de l'ordre des soins, sont autant de microactions quotidiennes qui relient microtemps et mésotemps aux Processus proximaux, mais qui ne confirment pas nécessairement leurs effets sur la construction de la qualité des orientations pédagogiques.

D'autres participantes évoquent des épisodes de discontinuité, par exemple, des interruptions causées par des changements de direction ou une pénurie de personnel qui ont entravé la poursuite de pratiques éducatives jugées bénéfiques. Ces instabilités du Temps soulignent l'importance des conditions structurelles pour assurer une cohérence temporelle et relationnelle, comme le montre aussi la littérature (Nakagami, 2024), qui avance que la qualité des interactions repose en grande partie sur la stabilité des relations et sur la disponibilité temporelle des personnes éducatrices, qui, à leur tour, doivent pouvoir prendre en compte les besoins individuels des enfants dans un climat paisible et constant.

Bien que la temporalité soit largement reconnue comme un facteur essentiel des interactions de qualité (Curby et al., 2010; Perry et Dockett, 2018), peu d'études ayant utilisé le modèle PPCT mobilisent explicitement, ou selon le sens défini par Bronfenbrenner et Morris (2006), les notions de microtemps et mésotemps (Hewett et La Paro, 2020; Navarro, 2022; Tudge et al., 2016). Curby et al. (2010) examinent la stabilité des interactions en classe sur de courtes périodes, tandis que Nakagami (2024) souligne les effets négatifs du manque de temps. Perry et Dockett (2018) associent les temporalités éducatives au développement des compétences, et Feriver et al. (2022) mobilisent explicitement les notions de microtemps et mésotemps pour démontrer que les expériences d'apprentissage prolongé soutiendraient le développement de compétences en pensée systémique chez les enfants. La présente recherche permet donc de mettre en évidence l'importance de penser le Temps non seulement comme un cadre logistique, mais comme un espace où se stabilisent ou se fragilisent les repères professionnels.

### 5.2.3.2 Les synergies Temps, qualité des orientations pédagogiques et Personne

Le Temps ne constitue pas seulement un cadre : il façonne aussi la personne éducatrice et la qualité de ses repères. Plus exactement, l'expérience accumulée, les observations prolongées et les réflexions issues de la pratique alimentent la construction identitaire et la posture professionnelle. Les éducatrices décrivent

comment certaines formations, lectures ou événements vécus au fil des années ont consolidé leurs croyances éducatives, affiné leurs valeurs et renforcé leur engagement.

Le Temps devient alors un levier de maturation professionnelle. Il permet une prise de recul sur les pratiques, des ajustements basés sur l'observation des enfants, et un approfondissement de la compréhension des besoins développementaux. Ainsi, la temporalité contribue à structurer une qualité des orientations pédagogiques à la fois cohérente, évolutive et contextualisée.

Néanmoins, même s'ils s'ancrent dans des expériences concrètes, les exemples tirés des propos des participantes demeurent limités en quantité et en précision. Il reste à clarifier s'ils relèvent véritablement du microtemps ou du mésotemps tel que défini dans la littérature, et chercher davantage à comprendre comment ces temporalités s'articulent concrètement avec la construction et l'actualisation des orientations pédagogiques, ouvrant la porte à davantage de recherches sur le sujet.

#### 5.2.4 Les synergies Temps, qualité des orientations pédagogiques et Contexte

La stabilité temporelle du Contexte - continuité du personnel, routines bien établies, environnement physique prévisible - renforce l'ancrage des pratiques dans des repères éducatifs stables. Les éducatrices valorisent la cohérence entre maison et pouponnière, la constance dans les lieux, les horaires et les interactions. Ces éléments soutiennent l'actualisation quotidienne de leurs orientations pédagogiques, notamment en matière de sécurité affective, d'autonomie et de respect du rythme de l'enfant.

À l'inverse, les périodes d'instabilité (changements organisationnels, absences fréquentes, surcharge de travail) sont nommées comme susceptibles d'entraver cette continuité. Elles génèrent un stress, une désorganisation, voire un sentiment d'inadéquation entre ce que les éducatrices souhaitent faire et ce qu'elles peuvent réellement offrir. Toutefois, ces tensions ne sont pas toujours verbalisées par les participantes comme ayant un effet direct sur les enfants, ce qui invite à réfléchir à la valeur interprétative d'un tel « silence ». Cette absence de plainte explicite pourrait témoigner d'une éthique de responsabilité, d'un engagement à préserver coûte que coûte un environnement sécurisant, ou encore d'un réflexe de protection professionnelle face aux contraintes du milieu. Enfin, il pourrait simplement s'agir d'un biais de désirabilité sociale.

#### 5.2.5 Le macrotemps et la qualité des orientations pédagogiques

La pandémie de COVID-19 illustre de manière aiguë les effets du macrotemps sur la qualité des orientations pédagogiques. Les participantes ont rapporté une intensification des contraintes : surcharge de travail,

flexibilité demandée au personnel éducateur, consignes sanitaires complexes, pénurie de personnel, etc. Ces éléments ont affecté leur bien-être (Bigras et al., 2021), tout en exacerbant un sentiment de non-reconnaissance professionnelle déjà présent (European Commission, 2021; Pattnaik et Jalongo, 2022). Fabienne, Abby, Diane, Bella, Caro et Éloïse décrivent une fatigue généralisée, des relations tendues avec les parents ou la direction, et une frustration face au manque de reconnaissance.

Pourtant, malgré les tensions, aucune ne mentionne les effets de la pandémie sur les interactions entre elles et les poupons. Ce maintien d'une qualité relationnelle laisse entrevoir un rôle protecteur de la qualité des orientations pédagogiques, qui agirait comme filtre atténuant les effets négatifs du macrotemps dans leurs interactions quotidiennes, et comme un soutien identitaire en période de crise. Lorsque cette qualité repose sur des attitudes, des croyances éducatives, et des valeurs fortes, ainsi qu'une identité professionnelle affirmée, elle semble renforcer une forme de résilience professionnelle, en permettant de maintenir des pratiques cohérentes et porteuses de sens malgré l'instabilité (Bigras et al., 2025; Cohrssen et al., 2023). En ce sens, la qualité des orientations pédagogiques ne serait pas uniquement influencée par les événements macrosociaux : elle jouerait aussi un rôle actif de régulation, d'ancrage et de continuité au cœur même des perturbations.

### 5.3 L'interdépendance dynamique des composantes du PPCT : une construction située de la qualité des orientations pédagogiques

L'analyse met en évidence quatre synergies fondamentales du modèle PPCT en lien avec la qualité des orientations pédagogiques.

1) Personne et Contexte comme fondement de la qualité des orientations pédagogiques. La qualité des orientations pédagogiques s'enracine dans les caractéristiques personnelles de la personne éducatrice (expériences, formations, tempérament) et prend forme dans l'interaction avec le Contexte immédiat (collègues, direction, culture institutionnelle). Ces synergies soutiennent ou entravent la mise en œuvre de Processus proximaux cohérents.

2) Temps et Personne comme levier de maturation. Le Temps, à travers le microtemps et le mésotemps, permet l'accumulation d'expériences et l'évolution des postures éducatives. Cette dimension favorise l'ajustement réflexif des pratiques et le développement d'une qualité des orientations pédagogiques sensible et individualisée, fondée sur une compréhension approfondie des besoins des enfants.

3) Temps et Contexte comme facteurs de stabilité. La répétition des routines, la continuité des équipes éducatives et le soutien structurel créent un cadre stable favorisant des Processus proximaux de qualité.

Cette stabilité permet à la qualité des orientations pédagogiques de s'incarner dans les pratiques. En retour, la qualité des orientations pédagogiques agit comme repère, soutenant les personnes éducatrices dans l'ajustement de leurs gestes éducatifs et le maintien d'une direction éthique, même en situation de tension.

4) Qualité des orientations pédagogiques comme construction synergique et située. La qualité des orientations pédagogiques émerge d'un système dynamique où Personne, Contexte et Temps interagissent constamment. Elle ne peut être comprise isolément de ces variables, car ce sont leurs entrelacements qui façonnent son orientation, sa cohérence et son déploiement en pratique. Cette compréhension appelle une lecture complexe de la qualité éducative, comme un processus situé, évolutif et sensible aux interactions.

En somme, ces constats invitent à approfondir la recherche sur les dynamiques entre les variables du PPCT et la qualité des orientations pédagogiques, notamment en intégrant la qualité des orientations pédagogiques comme levier potentiel dans les systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative en place dans le monde (Roy-Vallière et al., 2025). Pour ce faire, une perspective épistémologique interprétative serait à privilégier, puisque la qualité éducative ne pourrait être comprise qu'en considérant les Personnes qui la portent, les Contextes dans lesquels elle se déploie, et les continuités ou ruptures qui la façonnent.

#### 5.4 La qualité des orientations pédagogiques et les Processus proximaux : une dynamique réciproque

Alors que les sections précédentes mettent en lumière l'influence de la qualité des orientations pédagogiques sur les Processus proximaux - en interaction avec le Temps, le Contexte et les caractéristiques de la Personne - les données de cette recherche révèlent une dynamique plus complexe : ces Processus proximaux, lorsqu'ils sont vécus de manière répétée, sensible et signifiante, semblent également renforcer ou transformer les attitudes, les croyances éducatives, les valeurs et l'identité professionnelle des personnes éducatrices.

Ce constat suggère une boucle de rétroactions entre qualité des orientations pédagogiques et Processus proximaux : la qualité des orientations pédagogiques soutient l'intention et la cohérence des gestes éducatifs, mais ces gestes, lorsqu'ils donnent lieu à des expériences éducatives réussies, viennent à leur tour consolider ou faire évoluer la posture professionnelle. Les cas où l'expérience éducative ne serait pas réussie sont sûrement existants, et il est plausible de croire que ce type d'expérience aurait également une influence sur la posture professionnelle, mais de tels constats ne ressortent pas des résultats de l'analyse. L'expérience du portage, décrite par Bella, illustre ce mécanisme : la mise en œuvre d'un geste éducatif soutenu par une valeur (sécurité affective) semble simultanément renforcer la conviction qui l'a initiée. De même, la collaboration en équipe, vécue positivement par Fabienne, semble nourrir l'importance qu'elle accorde au travail collaboratif dans sa vision éducative.

Ce va-et-vient constant entre orientations et pratiques rend toute lecture linéaire ou causale difficile. Il devient même parfois impossible de déterminer si une croyance éducative précède l'action ou si elle en est le fruit. En ce sens, la qualité des orientations pédagogiques ne serait pas une variable stable ou extérieure aux Processus proximaux, mais plutôt un système ouvert, malléable, en constante reconfiguration à la lumière des expériences vécues.

En somme, il apparaît que la qualité des orientations pédagogiques et les Processus proximaux s'inscrivent dans une dynamique circulaire. Ils s'influencent mutuellement, dans une boucle de rétroactions qui ajuste ou renforce les pratiques éducatives dans le temps. Cette complexité justifie pleinement le recours au modèle PPCT, qui propose une lecture systémique et transactionnelle des réalités éducatives, en considérant que les caractéristiques de la Personne, le Contexte et les temporalités (Temps) sont en interaction constante (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Ce modèle permet de mieux saisir l'ensemble des interactions entre les différentes variables, ainsi que leurs influences croisées sur la qualité éducative. De plus, la notion de dynamique circulaire complexe ne semble pas avoir été documentée dans les écrits portant sur les variables de la qualité des orientations pédagogique. Pourtant, c'est dans cette complexité située que la qualité des orientations pédagogiques émerge, se construit et influence à son tour les Processus proximaux. Le modèle PPCT permet ainsi de dépasser une lecture linéaire et de reconnaître les influences réciproques qui soutiennent la qualité éducative en petite enfance, en considérant la qualité des orientations pédagogiques non pas comme une simple variable, mais comme un levier central, intégré et dynamique, qui participe activement à la construction et au maintien de cette qualité en contexte de pouponnière.

### 5.5 Les limites et les forces de la recherche

Ce mémoire, qui explore la qualité des orientations pédagogiques des personnes éducatrices en pouponnière, comporte certaines limites méthodologiques que nous décrivons. La première concerne le choix de l'échantillon. Dans cette étude ayant mobilisé six cas, la diversité des milieux, des profils de personnes éducatrices et l'homogénéité de certaines caractéristiques des participantes (âge, expérience et origine) ne représentent pas l'ensemble des perspectives des personnes éducatrices en pouponnière au Québec. De plus, la totalité des milieux ayant participé était des CPE. Ces deux éléments interfèrent ainsi dans la transférabilité des résultats. Toutefois, la taille restreinte de l'échantillon a offert l'occasion d'approfondir chaque cas de manière riche et nuancée, ce qui constitue une force dans une perspective qualitative.

Également, des contraintes de confidentialité ont restreint la description des milieux des participantes, réduisant ainsi la profondeur des analyses contextuelles. En effet, bien que la recherche souhaitait décrire les contextes et les participantes de façon détaillée, certaines informations contextuelles ont été

volontairement omises ou atténuées afin de respecter la confidentialité des milieux et des participantes. Cette limite pourrait restreindre partiellement la transférabilité des résultats.

De plus, toutes les participantes possédaient une expérience professionnelle significative, souvent acquise sur plusieurs années. Bien que ce choix méthodologique ait été volontaire, cette caractéristique peut avoir influencé la manière dont les résultats ont été interprétés, notamment en ce qui concerne le rôle du Temps et du Contexte dans la construction de la qualité des orientations pédagogiques. La qualité des orientations pédagogiques des personnes éducatrices expérimentées semblait déjà solide, et le Temps ainsi que le Contexte agissaient principalement comme des soutiens à sa mise en œuvre, plutôt que comme des éléments de construction. Néanmoins, cela pourrait être différent pour des personnes éducatrices en début de carrière pour qui le Temps et le Contexte pourraient jouer un rôle plus important dans la formation et l'évolution de la qualité des orientations pédagogiques. Ainsi, les résultats de cette recherche doivent être interprétés à la lumière de ce biais lié à l'expérience et ne peuvent évidemment être transférés à des personnes éducatrices nouvellement formées ou en début de parcours professionnel.

Par ailleurs, ce choix de recruter des personnes éducatrices expérimentées présente comme avantage d'avoir permis de documenter la qualité des orientations pédagogiques dans un milieu de pratiques déjà consolidées, ce qui demeure encore peu exploré dans la littérature. De plus, dans un contexte où l'analyse approfondie des synergies entre la Personne, le Temps et le Contexte est déjà complexe, la relative homogénéité de l'échantillon sur cette caractéristique est susceptible de permettre une compréhension plus fine des attitudes, des croyances éducatives, des valeurs et de l'identité professionnelle, comportant un peu moins de bruit.

Une autre limite de la présente recherche concerne le potentiel biais de désirabilité. En effet, il est possible que la présence de la chercheuse et de la caméra ait eu un effet sur le discours et les pratiques observées, ainsi que lors des entretiens semi-dirigés, en générant un certain biais de désirabilité sociale. Soulignons, par exemple, l'absence marquée de références répétées ou insistantes aux difficultés dans le discours des participantes. Bien que certaines difficultés soient parfois évoquées, elles ne constituent pas un élément central de leurs propos. Ce biais pourrait amener les éducatrices participantes à présenter des pratiques plus proches d'un idéal attendu, ou à aborder certaines difficultés, ce qui pourrait teinter l'authenticité de certains propos ou gestes.

Néanmoins, il est plausible que la posture d'ancienne éducatrice de la chercheuse principale ait permis d'établir un climat de confiance avec les participantes. Cette proximité professionnelle pourrait avoir contribué à réduire la distance perçue et ainsi limiter la présentation d'un discours trop idéalisé, favorisant

des échanges plus authentiques. Par ailleurs, cette proximité avec le milieu de la pouponnière, bien qu'elle ait permis une compréhension fine des réalités vécues par les participantes, pourrait aussi avoir induit un certain biais d'interprétation dans l'analyse des résultats, en influençant la manière d'attribuer du sens aux propos recueillis.

Ensuite, le manque de cadres théoriques spécifiques pour documenter la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière, particulièrement à partir d'une perspective qualitative et interprétative centrée sur les personnes éducatrices, pourrait bien constituer une limite en soi. Ce manque de cadre conceptuel a exigé de composer avec des concepts issus de diverses sources, ce qui, bien que pertinent, limite la possibilité de comparer ces résultats à d'autres recherches. D'ailleurs, le caractère encore peu documenté du concept de qualité des orientations pédagogiques pourrait poser certaines limites à la portée et à la transférabilité des résultats. En effet, cette notion, bien que définie avec rigueur à partir de la littérature et du cadre théorique, demeure en construction dans le milieu scientifique. Les contours que lui donne la présente recherche reposent donc en partie sur des choix analytiques propres à la chercheuse. D'ailleurs, dans cette perspective, l'absence de contre-codage constitue également une limite à ce projet, dans la mesure où l'analyse repose principalement sur l'interprétation de la chercheuse, malgré le choix et la définition des codes réalisés préalablement et de concertation avec le comité de direction.

Une autre limite importante à souligner est que la chercheuse principale de ce projet fut longtemps éducatrice auprès des poupons. Il est donc possible que, lors de la collecte de données, sa propre expérience sur le terrain ait pu teinter sa façon de mener le projet. Ainsi, il apparaît nécessaire de reconnaître d'emblée cette forme de subjectivité dans une approche ouverte de praticienne-chercheuse, comme le définit De Lavergne (2007), qui souligne la notion de double identité du chercheur qui a un pied dans le monde de la recherche et l'autre dans le monde de la pratique où se déroule la recherche.

Malgré ces limites, cette étude présente plusieurs forces notables. Sur le plan scientifique, elle propose une contribution originale à l'étude de la qualité éducative en explorant pour la première fois, de manière approfondie, la qualité des orientations pédagogiques comme levier synergique entre Personne, Contexte et Processus proximaux. Encore peu explorée, elle met en évidence la manière dont les gestes éducatifs se construisent et sont influencés au quotidien et offre plusieurs pistes pour de futures recherches. La considération de la qualité des orientations pédagogiques pourrait ainsi aider à comprendre certaines inégalités de qualité éducative observées dans les pouponnières québécoises. En effet, elle semble constituer un fil conducteur entre le Contexte, les personnes éducatrices et la qualité des processus, représentant possiblement l'élément manquant des cadres d'évaluation actuels.

La démarche qualitative et interprétative, centrée sur les expériences vécues des personnes éducatrices, offre une compréhension fine et nuancée de leur posture professionnelle. Cette démarche s'inscrit dans les recommandations formulées par plusieurs auteurs (Bigras et al., 2020; Cadima et al., 2020; Eckhardt et Egert, 2020; Lemay et al., 2017; Smith et Lawrence, 2019) qui invitent à approfondir la perception des personnes éducatrices et du sens qu'elles donnent à leurs pratiques, ainsi qu'à la compréhension des dimensions subjectives et situées de la qualité éducative, au-delà des indicateurs normatifs ou quantitatifs habituellement mobilisés. En mobilisant le modèle PPCT, la recherche éclaire les interactions dynamiques entre les dimensions personnelles, contextuelles et temporelles, et montre comment elles influencent la construction et l'actualisation de la qualité des orientations pédagogiques, ouvrant ainsi la porte à d'autres projets de recherches.

Cette étude comble également un vide empirique en documentant la qualité des orientations pédagogiques spécifiquement en milieu de pouponnière, dont la présence est encore marginale dans les écrits scientifiques (Ackerman, 2021; Bigras et al., 2025). Elle met en lumière des repères concrets (attitudes, croyances éducatives, valeurs, identité professionnelle) qui pourraient enrichir la formation initiale et continue, et nourrir les réflexions sur la reconnaissance professionnelle.

Sur le plan social, cette recherche améliore la compréhension de la qualité éducative au Québec, particulièrement pour les poupons. En se centrant sur la réalité perçue par les personnes éducatrices, elle permet de mieux comprendre ce qui soutient ou fragilise la qualité des expériences vécues par les enfants en pouponnière. De plus, en documentant de manière détaillée les attitudes, les croyances éducatives, les valeurs et l'identité professionnelles, elle offre des repères concrets qui pourraient nourrir la formation initiale et continue, et ainsi soutenir la revalorisation de ce métier essentiel. Ces éléments pourront ainsi enrichir les réflexions futures sur les pratiques éducatives, les formations, et les politiques publiques. Cette recherche contribue donc à promouvoir un environnement éducatif plus équitable, plus cohérent, et davantage favorable au développement des enfants.

## CONCLUSION

Ce projet émerge du constat que, bien que la qualité éducative des SGEE soit reconnue comme essentielle au développement des enfants, elle présente encore des inégalités, en particulier dans les milieux accueillant les poupons. Si la qualité structurelle et des processus permettent en partie d'expliquer ces écarts, les études s'attardent encore peu aux facteurs relevant des personnes éducatrices elles-mêmes, qui sont fondamentales à la mise en place d'un environnement de qualité. Ainsi, ce projet de recherche centré sur la réalité et le point de vue des personnes éducatrices s'est révélé pertinent pour mieux comprendre ce qui oriente leurs gestes quotidiens : notamment leurs attitudes, croyances éducatives, valeurs et identité professionnelle, en milieu de pouponnière.

L'objectif de ce projet visait à mieux comprendre la qualité des orientations pédagogiques en répondant à la question suivante : Quelle est la qualité des orientations pédagogiques des personnes éducatrices en pouponnière et quels sont les facteurs contextuels et individuels pouvant l'influencer? Plus spécifiquement, le projet cherchait à documenter la qualité des orientations pédagogiques perçue par les personnes éducatrices en pouponnière, et à identifier les variables de la Personne, du Contexte et du Temps, ainsi que leurs principales synergies qui l'influencent.

Pour ce faire, il a été décidé d'adopter une approche qualitative permettant d'interpréter en profondeur les expériences vécues de personnes éducatrices en pouponnière. Une étude de cas multiples a été menée auprès de six personnes éducatrices en pouponnière, issues de quatre milieux éducatifs différents au Québec. Nous avons procédé à des entretiens semi-dirigés et des vidéos de rappel stimulé, afin de documenter en profondeur leurs repères internes (attitudes, croyances éducatives, valeurs, identité professionnelle), et de les croiser au modèle du PPCT pour en dégager les synergies entre la Personne, le Contexte et le Temps.

Afin de répondre au premier objectif, nous avons analysé de manière transversale et indépendante les six cas, pour en faire ressortir les constantes. L'analyse des résultats nous a permis de dégager quatre grands axes fondamentaux de la qualité des orientations pédagogiques : 1) des repères communs comme éthique éducative implicite, centrée sur le respect, la sensibilité et la réflexivité, 2) la relation au cœur du métier : l'importance accordée à la qualité du lien éducatif traverse l'ensemble, 3) une identité professionnelle forte et cohérente, articulant valeurs, croyances éducatives et gestes éducatifs, et 4) les orientations pédagogiques comme moteur éducatif. L'analyse a aussi révélé que, malgré ces repères partagés, la qualité des orientations pédagogiques s'incarne de façon singulière chez chaque éducatrice participante, selon son parcours, son style professionnel et son milieu. En somme, la qualité des orientations

pédagogiques agit comme une base flexible, qui influence et oriente les pratiques éducatives et les Processus proximaux, contribuant ainsi à la qualité éducative.

Pour répondre au deuxième objectif, nous avons mobilisé le modèle PPCT, en y croisant les variables ainsi que les composantes de la qualité des orientations pédagogiques, pour examiner comment celle-ci émerge et s'actualise à partir d'interactions dynamiques entre Personne, Contexte et Temps, formant un levier structurant de la qualité éducative. Les résultats ont permis de montrer que la qualité des orientations pédagogiques se nourrit des caractéristiques personnelles et singulières des personnes éducatrices (P), tels leurs expériences, leur tempérament, et leur vécu professionnel, mais prend forme et sens dans l'interaction constante avec les Contextes éducatifs et la Temporalité (T). Quatre synergies principales se dégagent de l'analyse des résultats : 1) La Personne et le Contexte comme fondements de la qualité des orientations pédagogiques, 2) le Temps et la Personne comme leviers de maturation professionnelle, 3) le Temps et le Contexte comme facteurs de stabilité éducative, et 4) la qualité des orientations pédagogiques comme construction dynamique, située et indissociable des variables PPCT. Ainsi, cette variable de la qualité éducative ne peut être comprise en dehors des synergies constantes entre les caractéristiques individuelles des personnes éducatrices, les environnements dans lesquels elles évoluent, et les temporalités multiples qui traversent leur pratique. Cette perspective met en lumière l'importance de considérer la qualité des orientations pédagogiques comme un processus dynamique, en constante évolution, et ancré dans la réalité concrète du quotidien en milieu éducatif.

En somme, cette recherche met en lumière la qualité des orientations pédagogiques comme une variable essentielle, mais encore peu reconnue, de la qualité éducative en pouponnière. Sur le plan scientifique, elle révèle la richesse et la complexité de cette variable en proposant une lecture située, évolutive et systémique de la qualité éducative. Elle souligne le rôle central des repères internes des personnes éducatrices (attitudes, croyances éducatives, valeurs et identité professionnelle) qui orientent le travail éducatif au quotidien, et montre comment ces repères interagissent avec le Contexte et la temporalité pour influencer les pratiques éducatives. Elle permet également de combler un angle mort de la littérature, jusque-là surtout centrée sur les dimensions structurelles et processuelles de la qualité. Sur le plan social, cette recherche invite à mieux considérer ces repères internes dans les dispositifs de formation, d'accompagnement et d'évaluation de la qualité éducative. Soutenir la réflexivité, reconnaître l'identité professionnelle des personnes éducatrices, et valoriser leur posture éthique et relationnelle apparaissent dès lors comme des leviers concrets pour renforcer la qualité éducative, particulièrement en contexte de pouponnière.

Enfin, ces résultats ouvrent la voie à plusieurs possibilités de futures recherches qui viseraient notamment à explorer la qualité des orientations pédagogiques, afin de consolider un concept encore nouveau en recherche. La possibilité de développer des dispositifs de formation ou d'accompagnement devient alors accessible. Explorer l'influence de la qualité des orientations pédagogiques sur le développement des enfants, ou encore son évolution chez des personnes éducatrices en début de parcours, permettrait de mieux comprendre comment elle se construit, se transforme et influence les pratiques éducatives et la qualité. D'autres recherches portant sur les synergies entre les orientations pédagogiques et les composantes du PPCT pourraient permettre de développer une compréhension fine des mécanismes d'interinfluence entre Contexte et orientation pédagogiques. Enfin, en creusant davantage les orientations pédagogiques, il devient possible de dégager une meilleure vision d'ensemble de ce qui soutient réellement la qualité éducative en SGEE.

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE POUR ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

1. Questions liées à la Personne : J'aimerais commencer par en apprendre plus sur vous, alors je vais vous poser quelques questions de base :
  - a. Votre âge, votre pays d'origine, le nombre d'années d'expérience, votre formation ?
  - b. Pouvez-vous me parler un peu de votre réseau en dehors du travail, famille, amis ? Dans le fond, qui vous êtes en dehors du travail ?
  - c. Parlez-moi de ce qui vous a amené à travailler en petite enfance et plus spécifiquement en pouponnière, un peu votre parcours de vie.
  - d. Pouvez-vous me parler de votre parcours, une fois devenue éducatrice ?
  
2. Question liée aux Contextes : Parlez-moi de votre milieu de travail. Comment le décririez-vous ? Par exemple : approche pédagogique, fonctionnement, nombre d'employés, les enfants, l'espace physique, la direction, les relations avec les collègues, nombre d'installations, la clientèle, les pauses, etc.
  
3. Questions basées sur la qualité des orientations pédagogiques et sur la variable de la Personne :
  - a. J'aimerais vous demander de me raconter ce qui vous a influencée pour que vous deveniez l'éducatrice que vous êtes aujourd'hui.
  - b. Parlez-moi de ce que ça veut dire « être éducatrice ». C'est quoi cette profession pour vous ?
  - c. Et être une éducatrice en pouponnière, est-ce différent ?
  - d. Comment voyez-vous, ou expliquez-vous votre rôle d'éducatrice en pouponnière ?
  - e. Quel genre d'éducatrice êtes-vous et pourquoi ?
  - f. C'est quoi des interactions de qualité pour vous en pouponnière ?
  - g. Selon votre expérience, parlez-moi du développement du poupon. (*Rassurer, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, je ne cherche vraiment qu'à connaître votre perception.*)
  
4. Questions liées aux Contextes : Décrivez-moi une journée typique dans votre pouponnière. Comment ça se passe [avec votre collègue, les parents, enfants] ?
  - a. Maintenant, décrivez-moi une journée idéale, une journée où vous vous dites « j'ai vraiment bien fait ma job » ?
  
5. Questions liées au bien-être et à la satisfaction au travail : Sur une échelle de 1 (pas bien du tout) à 10 (super bien), quelle note donneriez-vous à votre bien-être au travail ?

- a. Pourriez-vous me parler de ce qui vous fait donner un [dire note] sur 10.
  - b. Qu'est-ce qui vous satisfait ? Qu'est-ce qui vous fait sentir que vous êtes bien dans votre travail ?
  - c. Qu'est-ce qui pose un défi ? Qu'est-ce qui fait sentir que vous êtes moins bien dans votre travail ?
  - d. Avez-vous d'autres choses à dire au sujet de comment vous vous sentez dans votre travail d'éducatrice?
6. Questions liées aux Contextes : Parlez-moi de vos impressions sur vos conditions de travail (dans le milieu, et dans l'ensemble de la société).
- a. Quelle est, selon vous, la perception qu'a la société de votre rôle en général ?
  - b. Et de votre rôle en pouponnière ?
7. Questions liées au Temps : Quand vous pensez aux 10 dernières années dans votre pratique, pouvez-vous me nommer de grands changements, des moments majeurs qui sont venus influencer votre pratique, où vous sentez que votre pratique a changé ? Par exemple, dans votre milieu, dans votre groupe, dans votre vie privée ou dans la société ?
- a. Comment ça a influencé vos interactions avec vos collègues, les enfants, les parents.
  - b. Pensez-vous à d'autres changements ?

*Optionnel : (si je sens que je pourrais avoir plus de détails pour la question précédente) Je pense à la COVID-19, aux coupes budgétaires, aux changements dans votre groupe, dans votre milieu, dans votre vie privée, etc.*

8. Dans un contexte idéal, de quoi auriez-vous besoin pour exercer votre profession ? Si vous aviez une baguette magique, nommez tout ce qui vous vient en tête.

## ANNEXE B

### CANEVAS D'ENTRETIEN POUR VIDÉOS DE RAPPEL STIMULÉ

Les questions posées durant le visionnement des vidéos de rappel stimulé ont été adaptées en fonction de chaque cas. Ainsi, le questionnaire suivant ne propose que des exemples plus génériques du type de questions posées, afin de préserver la confidentialité des participantes.

#### Questionnaire pour les extraits vidéo

(Les vidéos seront visionnées au début ou au milieu des entretiens)

1. Un extrait montrant l'éducatrice en train de parler et d'offrir la collation à un poupon : Qu'est-ce que vous voyez dans cette vidéo ? Parlez-moi de vos actions éducatives ici. Lorsqu'il est question de vos relations avec les enfants, que souhaitez-vous, que valorisez-vous ?
2. Un extrait montrant une éducatrice en train de consoler un enfant : Qu'est-ce que vous voyez dans cette vidéo ? Parlez-moi de vos actions éducatives ici. Lorsqu'il est question de répondre aux besoins des enfants, que souhaitez-vous, que valorisez-vous ?
3. Un extrait montrant l'éducatrice favorisant l'autonomie du poupon : Qu'est-ce que vous voyez dans cette vidéo ? Qu'est-ce que le poupon veut faire et peut faire ? Parlez-moi de vos actions éducatives ici. Racontez-moi ce qu'un poupon veut et peut faire.
4. Un extrait montrant le poupon en exploration avec l'éducatrice dans la cour : Qu'est-ce que vous voyez dans cette vidéo ? Expliquez-moi ce qu'il en est des explorations des poupons dans votre groupe.
5. Un extrait montrant l'éducatrice en intervention auprès d'un poupon qui avait un comportement problématique : Que voyez-vous dans cette vidéo ? Parlez-moi de votre intervention.
6. Ici, nous venons de voir une situation de la routine quotidienne du dîner. Pourriez-vous m'expliquer, selon vous, pourquoi elle est mise en place ainsi ?

## ANNEXE C

### CERTIFICAT ÉTHIQUE

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

No. de certificat : 2024-5712

Date : 2025-06-27

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

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

Titre du projet : Qualité des orientations pédagogiques en pouponnière: perception et vécu du personnel éducateur

Nom de l'étudiant : Emma Bernard

Programme d'études : Maîtrise en éducation (didactique)

Direction(s) de recherche : Lise Lemay; Lorie-Marlene Brault-Foisy

#### 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 (**2026-06-27**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.  
Professeur titulaire, département de marketing  
Président du CERPÉ plurifacultaire

**ANNEXE D**  
**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES**  
**PARTICIPANTES (ÉDUCATRICES)**

**FORMULAIRE DE RENSEIGNEMENT SUR LA NATURE DU PROJET DE**  
**RECHERCHE**

Étudiante-chercheuse

Emma Bernard, maîtrise en éducation concentration didactique, [bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:bernard.emma@courrier.uqam.ca)

Direction de recherche

Lise Lemay : [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca), 514-987-3000 poste 3883, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Département de didactique

Lorie-Mariène Brault-Foisly : [brault-foisly.lorie-marlene@uqam.ca](mailto:brault-foisly.lorie-marlene@uqam.ca), 514-987-3000 poste 1907, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Département de didactique

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif de ce projet de recherche est de mieux comprendre ce qui influence la qualité des orientations pédagogiques du personnel éducateur en pouponnière pour que, dès l'éducation à la petite enfance, l'enfant se voie offrir une qualité éducative contribuant à son développement harmonieux.

Cette recherche vise à explorer la qualité éducative en pouponnière, en situant la personne éducatrice comme facteur principal de mise en œuvre de la qualité éducative. C'est en explorant la perception et le vécu du personnel éducateur en pouponnière, en lien avec plusieurs facteurs internes et externes à sa personne, que nous souhaitons brosser un portrait compréhensif de la qualité éducative et en tirer des informations inédites quant aux éléments de la personne éducatrice, du contexte du service de garde éducatif à l'enfance et des changements dans le temps qui influencent la qualité des orientations du personnel éducateur en pouponnière.

Nature et durée de votre participation

Dans le cadre de ce projet, nous visiterons votre groupe en avant-midi afin de réaliser un enregistrement vidéo d'une durée de 60 à 90 minutes. Par la suite, nous prendrons rapidement contact avec vous pour vous inviter à participer à un entretien semi-dirigé utilisant lors duquel la chercheuse principale utilisera notamment des extraits des vidéos pour vous poser des questions. Les entretiens, une durée moyenne de 90 à 120 minutes, auront lieu soit en personne ou en vidéoconférence, selon la préférence des personnes participantes. Des questions de type ouvertes seront posées sur les actions et les interactions éducatives vues dans les extraits vidéos, ainsi que sur vous, votre milieu de travail, et les événements que vous avez vécus pouvant expliquer vos actions.

L'objectif de ces vidéos est de pouvoir filmer la personne éducatrice en action, sans que celle-ci ait besoin de réfléchir à pourquoi elle fait ce qu'elle fait. Par la suite, en faisant un retour sur les actions filmées, il est possible de questionner sans interrompre l'action des participants, leur permettant de décrire leurs pensées et leurs décisions sans avoir besoin d'y penser sur le coup.

Dans les mois qui suivront, il est possible que la chercheuse vous contacte pour valider des informations ou s'assurer d'avoir bien compris le sens de vos propos.

Pour toutes questions ou pour signifier votre intérêt à participer au projet, nous vous invitons à contacter la chercheuse étudiante, Emma Bernard par courriel ou par téléphone

Merci infiniment

[bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:bernard.emma@courrier.uqam.ca)

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### Titre du projet de recherche

Qualité des orientations pédagogiques en pouponnière : mieux la comprendre pour la soutenir auprès du personnel éducateur en pouponnière.

### Étudiant-chercheur

Emma Bernard, maîtrise en éducation concentration didactique, [bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:bernard.emma@courrier.uqam.ca)

### Direction de recherche

Lise Lemay : [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca), 514-987-3000 poste 3883, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Département de didactique

Lorie-Marlène Brault-Foisy : [brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca](mailto:brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca), 514-987-3000 poste 1907, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Département de didactique

### Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique que vous acceptiez d'être filmé un avant-midi sur une période d'environ 60 à 90 minutes dans votre milieu lors de votre pratique.

Quelques jours après cet enregistrement, vous serez invités à participer à un entretien semi-dirigé pour répondre à des questions ouvertes, certaines portant notamment sur des passages sélectionnés parmi votre vidéo.

Ce processus permettra de mieux comprendre ce qui influence la qualité des orientations pédagogiques du personnel éducateur en pouponnière. Soyez assurés qu'il ne s'agit absolument pas d'une évaluation de vos compétences ni de votre travail de personne éducatrice. Le seul et unique but de ce projet est de comprendre les éléments qui influencent les actions éducatives du personnel éducateur dans le but de soutenir la qualité éducative en pouponnière.

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

L'objectif de ce projet de recherche est de mieux comprendre ce qui influence la qualité des orientations pédagogiques du personnel éducateur en pouponnière pour que, dès l'éducation à la petite enfance, l'enfant se voie offrir une qualité éducative contribuant à son développement harmonieux.

Cette recherche vise à explorer la qualité éducative en pouponnière, mais en situant la personne éducatrice comme facteur principal de mise en œuvre de la qualité éducative. C'est en explorant la perception et le vécu du personnel éducateur en pouponnière, en lien avec plusieurs facteurs internes et externes à sa personne, que nous souhaitons brosser un portrait compréhensif de la qualité éducative et en tirer des informations inédites quant aux éléments de la personne éducatrice, du contexte du service de garde éducatif à l'enfance et des changements dans le temps qui influencent la qualité des orientations du personnel éducateur en pouponnière.

Six éducateurs, éducatrices en pouponnière de trois SGEE différents (deux pouponnières à cinq poupons, une pouponnière à 10 poupons, et finalement, une pouponnière à 15 poupons) seront interrogés à propos d'extraits de leurs actions éducatives afin de faire ressortir des facteurs de la personne éducatrice, du contexte de travail et d'événements s'étant produit qui pourraient les influencer.



## Nature et durée de votre participation

Un enregistrement vidéo d'une durée de 60 à 90 minutes sera effectué dans votre groupe. Puis, un entretien semi-dirigé lors duquel la chercheuse principale utilisera des vidéos de rappel simulés permettra d'explorer les actions des participants pendant qu'elles se produisent.

## Détails

Les vidéos de rappel stimulé seront filmés dans votre milieu, les avant-midis, sur deux périodes de 60 à 90 minutes. À la suite de la collecte des vidéos, la chercheuse les visionnera une première fois pour déterminer les moments les plus intéressants quant à la qualité des orientations pédagogiques, et préparera des questions. Ensuite, lors de rendez-vous préalablement organisé, les participantes, participants visionneront les moments sélectionnés par la chercheuse, et celle-ci leur posera ensuite les questions en lien avec leurs actions, la qualité des orientations, et de variables l'influençant sur une période d'environ 90 à 120 minutes, ou selon les extraits choisis.

L'objectif de ces vidéos est de pouvoir filmer la personne éducatrice en action, sans que celle-ci ait besoin de réfléchir à pourquoi elle fait ce qu'elle fait. Par la suite, en faisant un retour sur les actions filmées, il est possible de questionner sans interrompre l'action des participants, leur permettant de décrire leurs pensées et leurs décisions sans avoir besoin d'y penser sur le coup.

Dans les mois qui suivront, il est possible que la chercheuse vous contacte pour valider des informations ou s'assurer d'avoir bien compris le sens de vos propos.

## Avantages liés à la participation

Participer à cette recherche permettra aux participants de réfléchir à leurs actions dans le cadre de leur profession, en ayant la possibilité de visionner leurs actions et répondre à des questions sur celles-ci.

À notre connaissance, aucun portrait compréhensif de la qualité éducative lié à la personne éducatrice en contexte de pouponnière n'aurait été réalisé à ce jour, et les résultats de ce projet sont susceptibles de mettre en lumière des informations inédites quant aux éléments de la personne éducatrice, du contexte du service de garde éducatif à l'enfance et des changements dans le temps qui influencent la qualité des orientations du personnel éducateur en pouponnière de sorte à soutenir la qualité éducative. Ainsi, au Québec, alors que l'on connaît une pénurie de personnel éducateur dans les services de garde éducatifs à l'enfance et que celui en place a pu voir son bien-être affecté par la pandémie de COVID-19, les résultats de cette recherche sont susceptibles de produire des connaissances pouvant soutenir le travail du personnel éducateur auprès des enfants en pouponnière.

## Risques liés à la participation

En principe, il n'y a pas de risques à participer à la recherche, votre confidentialité sera assurée à tous moments. Il existe toujours le risque que vous puissiez vous reconnaître vous-mêmes ou une collègue lors de la lecture du mémoire terminé. Cependant, il vous est demandé de respecter la confidentialité des autres participants au projet.

En cas où vous pourriez ressentir une gêne à être filmé, ou à exprimer votre pensée, soyez assuré que la chercheuse fera preuve de flexibilité pour mener les observations et les entretiens dans le contexte le moins stressant pour vous.

Advenant le cas que la chercheuse soit témoin d'attitudes ou de pratiques inappropriées, la chercheuse pourrait se voir dans l'obligation légale de faire une plainte au ministère de la Famille ou un signalement à la DPJ.

## Matériel

Notre équipe de recherche fournira tout le matériel requis (documentation, caméra, etc.). En aucun cas, le SGEE, son personnel ou ses enfants ne seront tenus responsables en cas de perte, de vol ou de bris de l'équipement.

## Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis auprès de votre milieu, des enfants de votre groupe et de vous sont confidentiels et seront anonymisés. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les formulaires de consentement des parents des enfants du groupe et le vôtre seront conservés dans un classeur verrouillé à l'Université du Québec à Montréal pour la durée totale du projet et détruits 5 ans après la dernière publication.

Les données recueillies ainsi que les vidéos seront conservées sur l'ordinateur de la chercheuse principale qui est protégé par un mot de passe pour la durée totale du projet et détruites avec un logiciel spécialisé 5 ans après la dernière publication. Les données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche pourraient être utilisées à des fins d'analyse et de publication, notamment dans un mémoire et dans des revues scientifiques. En aucun cas, il ne sera possible d'associer les données obtenues dans le cadre de ce projet au nom de votre milieu, à votre nom ou aux noms des enfants de votre groupe.

### 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 Mme Emma Bernard verbalement et toutes les données vous concernant seront détruites.

### Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue, mais il vous sera possible d'avoir accès aux résultats de recherche présentés dans le mémoire. Un lien vous sera acheminé à la suite de son dépôt.

### Des questions sur le projet?

Pour des questions sur le projet, vous pouvez contacter la chercheuse principale : Emma Bernard, étudiante chercheuse, Maîtrise en éducation, concentration didactique, [bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:bernard.emma@courrier.uqam.ca)

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec la direction de recherche de la chercheuse principale : Lise Lemay, [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca), 514-987-3000 poste 3883 et Lorie-Marlene Brault Foisy, [brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca](mailto:brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca), 514-987-3000 poste 1907.

Des 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 : François Drainville : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca) (514) 987-3000, poste 3642.

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

### 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 D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LE SGEE**  
**(ÉQUIPE DE DIRECTION)**

**FORMULAIRE DE RENSEIGNEMENT SUR LA NATURE DU PROJET DE  
RECHERCHE**

Étudiant-chercheur

Emma Bernard, maîtrise en éducation concentration didactique, [bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:bernard.emma@courrier.uqam.ca)

Direction de recherche

Lise Lemay : [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca), 514-987-3000 poste 3883, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Département de didactique

Lorie-Marlène Brault-Foisy : [brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca](mailto:brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca), 514-987-3000 poste 1907, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Département de didactique

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif de ce projet de recherche est de mieux comprendre ce qui influence la qualité des orientations pédagogiques du personnel éducateur en pouponnière pour que, dès l'éducation à la petite enfance, l'enfant se voie offrir une qualité éducative contribuant à son développement harmonieux.

Cette recherche vise à explorer la qualité éducative en pouponnière, en situant la personne éducatrice comme facteur principal de mise en œuvre de la qualité éducative. C'est en explorant la perception et le vécu du personnel éducateur en pouponnière, en lien avec plusieurs facteurs internes et externes à sa personne, que nous souhaitons brosser un portrait compréhensif de la qualité éducative et en tirer des informations inédites quant aux éléments de la personne éducatrice, du contexte du service de garde éducatif à l'enfance et des changements dans le temps qui influencent la qualité des orientations du personnel éducateur en pouponnière.

Nature et durée de votre participation

Deux membres du personnel éducateur de votre milieu nous ont signifié leur intérêt à participer à notre projet de recherche. Pour réaliser ce projet, nous avons besoin de visiter la pouponnière ou les pouponnières un avant-midi pour réaliser un enregistrement vidéo d'une durée de 60 à 90 minutes.

Votre participation se résume à accepter que votre milieu soit filmé. Un formulaire de consentement sera remis aux parents ainsi qu'à vous-même, advenant la participation de votre milieu.

Pour toutes questions ou pour signifier votre intérêt à participer au projet, nous vous invitons à contacter la chercheuse étudiante, Emma Bernard par courriel ou par téléphone.

Merci infiniment

[bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:bernard.emma@courrier.uqam.ca)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Qualité des orientations pédagogiques en pouponnière : mieux la comprendre pour la soutenir auprès du personnel éducateur en pouponnière.

Étudiant-chercheur

Emma Bernard, maîtrise en éducation concentration didactique, [bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:bernard.emma@courrier.uqam.ca)

Direction de recherche

Lise Lemay : [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca), 514-987-3000 poste 3883, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Département de didactique

Lorie-Marlène Brault-Foisy : [brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca](mailto:brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca), 514-987-3000 poste 1907, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Département de didactique

Bonjour Monsieur/Madame,

Étudiante à la maîtrise en didactique à l'Université du Québec à Montréal, je réalise présentement un projet de recherche sous la direction des professeures Lise Lemay et Lorie-Marlène Brault Foisy, du Département de didactique de l'UQAM ainsi que membre de l'équipe de Recherche de la qualité des contextes éducatifs à la petite enfance. Le projet a pour but de mieux comprendre les processus qui influencent la qualité des orientations pédagogiques, variable de la qualité éducative en petite enfance.

Pour réaliser celle-ci, nous avons besoin de trouver des établissements, et des éducatrices (éducateurs) volontaires. **Accepteriez-vous de nous laisser filmer les éducatrices (éducateurs) en pouponnière de votre SGEE ?**

Leur implication, en milieu de travail, consisterait à être filmé(e) un avant-midi, sur une période de 60 minutes. Par la suite, elles seront contactées pour répondre à quelques questions, mais dans leur temps personnel. Votre implication sera uniquement d'accepter que la (ou les) pouponnière(s) sélectionnées puissent être filmées.

Soyez assurés qu'il ne s'agit absolument pas d'une évaluation du milieu ni du travail des personnes éducatrices. Les résultats de ce projet de recherche tendent uniquement à comprendre ce qui influence les actions éducatives du personnel et ultimement, soutenir la qualité éducative dans l'ensemble des pouponnières du Québec.

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

Cette recherche vise à explorer la qualité éducative en pouponnière, mais en situant la personne éducatrice comme facteur principal de mise en œuvre de la qualité éducative. C'est en explorant la perception et le vécu du personnel éducateur en pouponnière, en lien avec plusieurs facteurs internes et externes à sa personne, que nous souhaitons brosser un portrait compréhensif de la qualité éducative et en tirer des informations inédites quant aux éléments de la personne éducatrice, du contexte du service de garde

éducatif à l'enfance et des changements dans le temps qui influencent la qualité des orientations du personnel éducateur en pouponnière.

#### Nature et durée de votre participation

Les vidéos de rappel stimulé seront filmés dans votre milieu, les avant-midis, sur deux périodes de 60 à 90 minutes.

L'objectif de ces vidéos est de pouvoir filmer la personne éducatrice en action, sans que celle-ci ait besoin de réfléchir à pourquoi elle fait ce qu'elle fait. Par la suite, en faisant un retour sur les actions filmées, il est possible de questionner sans interrompre l'action des participants, leur permettant de décrire leurs pensées et leurs décisions sans avoir besoin d'y penser sur le coup.

#### Avantages liés à la participation

Participer à cette recherche permettra aux participants de réfléchir à leurs actions dans le cadre de leur profession, en ayant la possibilité de visionner leurs actions et répondre à des questions sur celles-ci.

À notre connaissance, aucun portrait compréhensif de la qualité éducative lié à la personne éducatrice en contexte de pouponnière n'aurait été réalisé à ce jour, et les résultats de ce projet sont susceptibles de mettre en lumière des informations inédites quant aux éléments de la personne éducatrice, du contexte du service de garde éducatif à l'enfance et des changements dans le temps qui influencent la qualité des orientations du personnel éducateur en pouponnière de sorte à soutenir la qualité éducative. Ainsi, au Québec, alors que l'on connaît une pénurie de personnel éducateur dans les services de garde éducatifs à l'enfance et que celui en place a pu voir son bien-être affecté par la pandémie de COVID-19, les résultats de cette recherche sont susceptibles de produire des connaissances pouvant soutenir le travail du personnel éducateur auprès des enfants en pouponnière.

#### Risques liés à la participation

En principe, il n'y a pas de risques à participer à la recherche, la confidentialité du milieu, des participants et des enfants sera assurée à tous moments. Il existe toujours le risque que vous puissiez reconnaître une éducatrice ou votre milieu lors de la lecture du mémoire terminé. Cependant, il vous est demandé de respecter la confidentialité des participants au projet.

Advenant le cas que la chercheuse soit témoin d'attitudes ou de pratiques inappropriées, la chercheuse pourrait se voir dans l'obligation légale de faire une plainte au ministère de la Famille ou un signalement à la DPJ.

#### Matériel

Notre équipe de recherche fournira tout le matériel requis (documentation, caméra, etc.). En aucun cas, le SGEE, son personnel ou ses enfants ne seront tenus responsables en cas de perte, de vol ou de bris de l'équipement.

#### Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis auprès de votre milieu, des enfants de votre groupe et de vous sont confidentiels et seront anonymisés. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les formulaires de consentement des parents

des enfants du groupe et le vôtre seront conservés dans un classeur verrouillé à l'Université du Québec à Montréal pour la durée totale du projet et détruits 5 ans après la dernière publication.

Les données recueillies ainsi que les vidéos seront conservées sur l'ordinateur de la chercheuse principale qui est protégé par un mot de passe pour la durée totale du projet et détruites avec un logiciel spécialisé 5 ans après la dernière publication. Les données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche pourraient être utilisées à des fins d'analyse et de publication, notamment dans un mémoire et dans des revues scientifiques. En aucun cas, il ne sera possible d'associer les données obtenues dans le cadre de ce projet au nom de votre milieu, à votre nom ou aux noms des enfants de votre groupe.

#### Participation volontaire et retrait

Votre consentement est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de retirer votre milieu de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Mme Emma Bernard verbalement et toutes les données vous concernant seront détruites.

#### Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue, mais il vous sera possible d'avoir accès aux résultats de recherche présentés dans le mémoire. Un lien vous sera acheminé à la suite de son dépôt.

#### Des questions sur le projet?

Pour des questions sur le projet, vous pouvez contacter la chercheuse principale : Emma Bernard, étudiante chercheuse, Maîtrise en éducation, concentration didactique, [bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:bernard.emma@courrier.uqam.ca).

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec la direction de recherche de la chercheuse principale : Lise Lemay, [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca), 514-987-3000 poste 3883 et Lorie-Marlène Brault Foisy, [brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca](mailto:brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca), 514-987-3000 poste 1907.

Des 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 : François Drainville : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca) (514) 987-3000, poste 3642.

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

#### 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

Merci beaucoup de votre précieuse collaboration,

Emma Bernard  
Étudiante à la maîtrise en éducation  
Bernard.emma@courrier.uqam.ca

**ANNEXE F**  
**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS**  
**OU TUTEUR LÉGAL D'UNE PERSONNE MINEURE**

**UQAM** | Département de didactique  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
Université du Québec à Montréal

Projet de recherche  
*Qualité des orientations pédagogiques en pouponnière : mieux la comprendre pour la  
soutenir auprès du personnel éducateur en pouponnière*

LETTRE D'INFORMATION

Bonjour,

Les éducatrices (éducateurs) et le service de garde que fréquente votre enfant ont accepté de participer à un projet de recherche, qui aura lieu dans les semaines à venir, concernant la qualité éducative en pouponnière. Ce projet est mené par l'étudiante-chercheuse Emma Bernard, et sous la direction de Lise Lemay et Lorie-Marlène Brault Foisy, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). La participation de l'éducatrice (éducateur) de votre milieu implique une observation filmée dans le groupe ainsi que des entretiens afin de mieux comprendre la qualité en pouponnière.

Votre participation consiste donc à accepter, en votre nom et en celui de votre enfant, de participer au projet. Votre collaboration à ce projet serait très appréciée. Nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur la qualité éducative en pouponnière

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec l'étudiante chercheur à l'adresse courriel suivante : [bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:bernard.emma@courrier.uqam.ca)

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration!

Salutations cordiales,



Emma Bernard, étudiante en Didactique à l'UQAM  
Membre étudiante de l'équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance*

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Parent / représentant légal d'une personne mineure

### Titre du projet de recherche

Qualité des orientations pédagogiques en pouponnière : mieux la comprendre pour la soutenir auprès du personnel éducateur en pouponnière.

### Étudiant-chercheur

Emma Bernard, maîtrise en éducation concentration didactique (1871), [bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:bernard.emma@courrier.uqam.ca)

### Direction de recherche

Lise Lemay : [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca), 514-987-3000 poste 3883, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Département de didactique

Lorie-Marlene Brault-Foisy : [brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca](mailto:brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca), 514-987-3000 poste 1907, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Département de didactique

### Préambule

Nous invitons l'éducatrice titulaire de votre enfant à participer à un projet de recherche nécessitant d'aller faire un/des enregistrements vidéo dans son groupe. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement 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 de consentement vous présente 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

L'objectif de ce projet de recherche est de mieux comprendre ce qui influence la qualité éducative à partir de la perception du personnel éducateur en pouponnière pour que, dès l'éducation à la petite enfance, l'enfant se voie offrir une qualité éducative contribuant à son développement harmonieux.

### Nature et durée de la participation de votre enfant

Dans le cadre de ce projet, nous visiterons le groupe de votre enfant durant l'été 2023 pour une période de 60 à 90 minutes. Un enregistrement vidéo des interactions entre les personnes éducatrices et les enfants du groupe seront réalisés. Votre enfant n'aura pas besoin de participer de quelque façon, il sera uniquement présent et sa journée se déroulera telle que d'habitude, mis à part la présence de la chercheuse.

Tout ceci sera bien évidemment organisé en collaboration avec la personne éducatrice de votre enfant et sa participation est complètement volontaire. De plus, sachez que nous avons déjà reçu l'approbation de la part de votre milieu ainsi que de l'éducatrice(s) de votre enfant pour ce projet de recherche.

### Avantages liés à la participation

Comme peu de connaissances compréhensives sont disponibles sur la qualité éducative en pouponnière, les résultats

de ce projet sont susceptibles de mettre en lumière des informations inédites quant aux éléments de la personne éducatrice, du contexte du service de garde éducatif à l'enfance et des changements dans le temps qui influencent la qualité des orientations du personnel éducateur en pouponnière de sorte à soutenir la qualité éducative. Ainsi, au Québec, alors que l'on connaît une pénurie de personnel éducateur dans les services de garde éducatifs à l'enfance et que celui en place a pu voir son bien-être affecté par la pandémie de COVID-19, les résultats de cette recherche sont susceptibles de produire des connaissances pouvant soutenir le travail du personnel éducateur auprès des enfants en pouponnière.

### Risques liés à la participation

Outre le fait qu'une nouvelle personne soit dans l'environnement de votre enfant, il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à cette recherche. Les activités qui lui seront proposées sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée ordinaire. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant la collecte de vidéo.

Advenant le cas que la chercheuse soit témoin d'attitudes ou de pratiques inappropriées, la chercheuse pourrait se voir dans l'obligation légale de faire une plainte au ministère de la Famille ou un signalement à la DPJ.

### Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe.

Advenant le cas où vous refusez, des mesures seront prises pour s'assurer que votre enfant demeure hors champ dans les enregistrements.

### Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis auprès de vos enfants sont confidentiels et seront anonymisés. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux vidéos et ils seront détruits après 5 ans. Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.

Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les formulaires de consentement seront conservés dans un classeur verrouillé à l'Université du Québec à Montréal pour la durée totale du projet et détruits après 5 ans après la dernière publication.

Les données recueillies ainsi que les vidéos seront conservées sur l'ordinateur de la chercheuse principale qui est protégé par un mot de passe pour la durée totale du projet et détruites avec un logiciel spécialisé 5 ans après la dernière publication. Les données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche pourraient être utilisées à des fins d'analyse et de publication, notamment dans un mémoire et dans des revues scientifiques. En aucun cas, il ne sera possible d'associer les données obtenues dans le cadre de ce projet au nom de votre milieu, à votre nom ou aux noms de votre enfant.

### Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue, mais il vous sera possible d'avoir accès aux résultats de recherche présentés dans le mémoire. Un lien vous sera acheminé à la suite de son dépôt.

### Des questions sur le projet ?

Pour des questions sur le projet, vous pouvez contacter la chercheuse principale : Emma Bernard, étudiante chercheuse, Maîtrise en éducation, concentration didactique, [bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:bernard.emma@courrier.uqam.ca)

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec la direction de recherche de la chercheuse principale : Lise Lemay, [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca), 514-987-3000 poste 3883 et Lorie-Marlene Brault Foisy, [brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca](mailto:brault-foisy.lorie-marlene@uqam.ca), 514-987-3000 poste 1907.

### Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) 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 CERPÉ plurifacultaire : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca); 514-987-3000, poste 3642.

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM : [protectriceuniversitaire@uqam.ca](mailto:protectriceuniversitaire@uqam.ca); 514-987-3151.

## 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 la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'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 que mon enfant soit filmé dans le cadre de ce projet de recherche. Je peux décider de retirer mon consentement 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 du représentant légal

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom de l'enfant

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
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 G  
PUBLICITÉ DIFFUSÉE SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX



APPEL AU  
RECRUTEMENT  
POUR UNE RECHERCHE DE  
MAÎTRISE MENÉE  
EN POUPONNIÈRE

Vous êtes éducateur ou éducatrice en pouponnière?  
Dans le cadre de ce projet de recherche portant sur la qualité éducative  
en pouponnière, nous souhaitons recruter  
**6 éducateurs ou éducatrices**  
qui accepteront d'être filmés et interrogés pour nous aider à comprendre  
les facteurs propres aux éducateurs et éducatrices qui influencent la  
qualité éducative.

**CONTACTEZ**

**[bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:bernard.emma@courrier.uqam.ca)**

Sous la direction de Lise Lemay et Lorie-Marlène Brault-Foisys de l'UQAM

**ANNEXE H**

**COURRIEL TYPE D'INVITATION DESTINÉ À RECRUTER DES PERSONNES  
ÉDUCATRICES EN POUPONNIÈRE**

Bonjour,

Je suis une étudiante à la maîtrise en éducation (concentration didactique) à l'Université du Québec à Montréal et je réalise présentement un projet de recherche sous la direction de Lise Lemay et Lorie-Marlène Brault Foisy, professeures au Département de didactique de l'UQAM et membres de l'équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs à la petite enfance*. Mon projet a pour but de mieux comprendre ce qui influence la qualité des orientations pédagogiques du personnel éducateur en pouponnière, une catégorie de variables de la qualité éducative qui renvoie aux croyances éducatives, aux attitudes, aux valeurs et à l'identité professionnelle des éducateurs et éducatrices en petite enfance.

Les résultats de cette étude sont susceptibles de faire avancer la recherche sur la qualité éducative en petite enfance et, plus précisément, en pouponnière. En effet, il existe encore peu de recherches qui s'intéressent à la qualité des orientations pédagogiques en pouponnière. De plus, participer à cette recherche permettra aux personnes participantes de réfléchir à leurs actions dans le cadre de leur profession, en ayant la possibilité de visionner leurs actions et répondre à des questions sur celles-ci. Finalement, les résultats de ce projet sont susceptibles de mettre en lumière des informations inédites quant aux éléments de la personne éducatrice, du contexte du service de garde éducatif à l'enfance et des changements dans le temps qui influencent la qualité des orientations du personnel éducateur en pouponnière, de sorte à mieux soutenir la qualité éducative.

Dans le cadre de ce projet de recherche, **nous souhaitons recruter 6 personnes éducatrices en pouponnière** réparties de la manière suivante :

- **Deux** personnes éducatrices qui exercent dans le **même milieu**, mais en **pouponnière simple**
- **Deux** personnes éducatrices qui exercent dans une **pouponnière double**
- **Deux** personnes éducatrices qui exercent dans une **pouponnière triple**

De plus, afin de disposer de personnes participantes similaires à certains égards, nous recherchons des personnes éducatrices, éducateurs qui répondent aux critères de sélection suivants :

- Avoir au moins 10 ans d'expérience en service de garde éducatif à l'enfance, dont en majorité en pouponnière,
- travailler actuellement en pouponnière, être à l'aise de s'exprimer en français,
- avoir obtenu un diplôme d'études collégiales [DEC, AEC]
- être reconnu et qualifiés
- avoir travaillé en pouponnière avant la COVID-19 et après.

Si vous êtes retenus pour participer à ce projet de recherche, vous devrez accepter d'être filmés sur une

période d'environ 60 à 90 minutes dans votre milieu lors de votre pratique. À la suite de ces enregistrements vidéo, vous serez invités à un entretien pour répondre à des questions ouvertes, certaines portant notamment sur des passages sélectionnés parmi votre vidéo. Ce processus permettra de mieux comprendre ce qui influence la qualité des orientations pédagogiques du personnel éducateur en pouponnière. Soyez assurés qu'il ne s'agit absolument pas d'une évaluation de vos compétences ni de votre travail de personne éducatrice. De plus, les données recueillies dans le cadre de ce projet demeureront confidentielles et les résultats présentés dans le mémoire ne permettront en aucun cas d'identifier les personnes éducatrices ni les milieux. Le seul et unique but de ce projet est de comprendre les éléments qui influencent les actions éducatives du personnel éducateur dans le but de mieux soutenir la qualité éducative offerte en pouponnière.

Vous trouverez un document expliquant le projet de recherche en pièce jointe. Si vous êtes intéressé(e) à participer, veuillez simplement répondre à ce courriel. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à entrer en contact avec nous.

Merci beaucoup de votre précieuse collaboration.

Cordialement,

Emma Bernard  
Étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM  
[Bernard.emma@courrier.uqam.ca](mailto:Bernard.emma@courrier.uqam.ca)

**ANNEXE I**  
**COURRIEL TYPE D'INVITATION DESTINÉ AUX DIRECTIONS**  
**D'ÉTABLISSEMENTS DES SGEE**

**Courriel type d'invitation destiné aux directions d'établissements des SGEE**

**(pour accepter que la chercheuse vienne filmer des personnes éducatrices en pouponnière)**

Bonjour Monsieur/Madame X,

Étudiante à la maîtrise en didactique à l'Université du Québec à Montréal, je réalise présentement un projet de recherche sous la direction des professeures Lise Lemay et Lorie-Marlène Brault Foisy, du Département de didactique de l'UQAM ainsi que membre de l'équipe de Recherche de la qualité des contextes éducatifs à la petite enfance. Le projet a pour but de mieux comprendre les processus qui influencent la qualité des orientations pédagogiques, variable de la qualité éducative en petite enfance.

Pour réaliser celle-ci, nous avons besoin de trouver des établissements, et des éducatrices (éducateurs) volontaires. **Accepteriez-vous de nous laisser filmer les éducatrices (éducateurs) en pouponnière de votre SGEE ?**

Leur implication, en milieu de travail, consisterait à être filmé(e) sur une période d'environ 60 à 90 minutes, les avant-midis. Par la suite, elles seront contactées pour répondre à quelques questions, mais dans leur temps personnel. Votre implication sera uniquement d'accepter que la (ou les) pouponnières sélectionnées puissent être filmées.

Soyez assurés qu'il ne s'agit absolument pas d'une évaluation du milieu ni du travail des personnes éducatrices. De plus, les données recueillies dans le cadre de ce projet demeureront confidentielles et les résultats présentés dans le mémoire ne permettront en aucun cas d'identifier les personnes éducatrices ni les milieux.

Les résultats de ce projet de recherche tendent uniquement à comprendre ce qui influence les actions éducatives du personnel et ultimement, soutenir la qualité éducative dans l'ensemble des pouponnières du Québec.

Je joins à ce courriel le document d'information détaillant le projet de recherche.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à entrer en contact avec nous.

Merci beaucoup de votre précieuse collaboration,

Emma Bernard  
Étudiante à la maîtrise en éducation  
Bernard.emma@courrier.uqam.ca

## ANNEXE J

### SCÉNARIO TÉLÉPHONIQUE ET COURRIEL POUR VALIDER LES CRITÈRES DE SÉLECTION

#### Scénario téléphonique

« Bonjour, merci beaucoup de votre intérêt pour mon projet de recherche ».

Poser quelques questions pour s'assurer que la personne correspond bien au profil recherché.

« Me permettez-vous de vous poser quelques questions pour m'assurer que vous répondez aux critères de sélection pour cette recherche ? »

#### Advenant que la personne dise oui

« Puis-je savoir depuis combien de temps vous êtes éducatrice (éducateur)? Et depuis combien de temps en pouponnière? Avez-vous travaillé en pouponnière avant la pandémie de COVID-19 ? Puis-je savoir si vous détenez un DEC ou une AEC en technique à l'éducation à la petite enfance (TEE) et depuis combien de temps vous l'avez obtenu ? » En discutant, je pourrais m'assurer du niveau de facilité qu'a la personne à s'exprimer en langue française.

#### Advenant que la personne réponde aux critères

« Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à mes questions. Je suis vraiment contente de vous dire que vous répondez à tous les critères de sélection pour mon projet de recherche. Votre participation est conditionnelle à l'acceptation de vos collègues de travail (s'il y a lieu). Sachez que je vais vous demander d'en aviser votre direction et de lui transmettre des documents expliquant le projet ainsi que m'autorisant à venir filmer dans votre milieu. Ensuite, un document d'autorisation de filmer sera à faire compléter par les parents des enfants de votre groupe. Une fois ces approbations obtenues, la prochaine étape pour vous serait de remplir des formulaires de consentement et, de mon côté, je vais m'assurer de répondre à toutes vos questions en lien avec le projet. En même temps, d'ici là, je reste disponible par courriel ou par téléphone, et je propose que nous choisissons une date pour une rencontre téléphonique ou Zoom pour discuter davantage et fixer les rendez-vous pour nos rencontres. Merci encore infiniment. »

### Advenant que la personne dise non

« Je comprends vos réticences, mais je dois m'assurer que vous répondez aux critères de sélection. Je peux vous laisser du temps pour y penser et vous pouvez me rejoindre par courriel si vous changez d'idée ».

### Advenant que la personne ne réponde pas aux critères

« Merci infiniment d'avoir pris le temps de me contacter et de répondre à mes questions. Mais malheureusement, je cherche à recruter du personnel éducateur qui correspond à certains critères de sélection et ce n'est hélas pas votre cas. Je vous remercie d'avoir pris ce temps et je vous invite à partager autour de vous l'invitation à participer à ce projet de recherche. »

## **Scénario courriel**

« Merci beaucoup d'avoir pris contact avec moi et de votre intérêt pour mon projet de recherche. Avant d'aller plus loin, je dois m'assurer que vous correspondez bien aux critères de sélection pour cette recherche. Je vous propose de répondre à ces quelques questions ou, si vous le préférez, nous pouvons nous fixer un rendez-vous par téléphone ou par Zoom pour discuter de vive voix. »

### Questions dans le courriel

1. Depuis combien de temps êtes-vous éducatrice (éducateur)? Et depuis combien de temps en pouponnière ?
2. Avez-vous travaillé en pouponnière avant la pandémie de COVID-19 ?
3. Puis-je savoir si vous détenez un DEC ou une AEC en technique à l'éducation à la petite enfance (TEE) et depuis combien de temps vous l'avez obtenu ?
4. Vous sentez-vous à l'aise de participer à ce projet de recherche, sachant qu'il se déroulera uniquement en français ?

Advenant que la personne ne réponde pas aux critères

« Chère (nom) merci beaucoup de votre intérêt pour mon projet de recherche. Malheureusement, je cherche à recruter du personnel éducateur qui correspond à certains critères de sélection et ce n'est hélas pas votre cas. Je vous remercie d'avoir pris ce temps et je vous invite à partager autour de vous l'invitation à participer à ce projet de recherche. »

Advenant que la personne réponde aux critères

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à mes questions. Je suis vraiment contente de vous dire que vous répondez à tous les critères de sélection pour mon projet de recherche.

Cependant, votre participation est conditionnelle à l'acceptation de vos collègues de travail (s'il y a lieu). Sachez que je vais vous demander d'en aviser votre direction et de lui transmettre des documents expliquant le projet ainsi que m'autorisant à venir filmer dans votre milieu. Ensuite, un document d'autorisation de filmer sera à faire compléter par les parents des enfants de votre groupe. Une fois ces approbations obtenues, la prochaine étape pour vous serait de remplir des formulaires de consentement et de mon côté, je vais m'assurer de répondre à toutes vos questions en lien avec le projet. En même temps, d'ici là, je reste disponible par courriel, et je propose que nous choissions une date pour une rencontre téléphonique ou Zoom pour discuter davantage et fixer les rendez-vous pour nos rencontres.

Merci encore infiniment.

## ANNEXE K

### TABLEAU DES CRITÈRES DE VALIDITÉ SCIENTIFIQUE

<b>Critère de rigueur scientifique</b>	<b>Stratégies pour assurer la rigueur scientifique</b>	<b>Étape du processus de recherche</b>
<b>Validité interne</b>	Comparer les résultats aux données de l'étude et aux écrits scientifiques.	Analyse
	Explorer les données et explications contradictoires.	Analyse
	Rédiger des notes de terrain et un journal de bord du chercheur.	Collecte et analyse
	Recourir à des sources de données multiples et à la triangulation des données.	Collecte et analyse
<b>Validité externe</b>	Éviter la sélection de cas trop particuliers.	Recrutement
	Sélectionner des cas reproductibles dans le temps.	Recrutement
	Utiliser un échantillonnage raisonné pour augmenter la variation de certaines caractéristiques des cas.	Recrutement
	Recrutement de plusieurs cas, et effectuer une analyse intercalée.	Recrutement Collecte de données
	Décrire en détail le contexte et les personnes participantes à l'étude.	Diffusion
<b>Validité de construit</b>	Définir clairement les concepts étudiés et leur opérationnalisation.	Préparation
	Utiliser des concepts et des théories validées dans les écrits scientifiques.	Préparation
	Sélectionner des cas permettant d'étudier le phénomène d'intérêt.	Recrutement
	Recourir à des sources de données multiples et à la triangulation des données.	Collecte et analyse
	Faire réviser le rapport par des pairs et les répondants.	Analyse et diffusion
	Décrire précisément les méthodologies utilisées.	Diffusion
<b>Fiabilité</b>	Documenter et décrire en détail chacune des étapes de la recherche.	Diffusion
	Impliquer des chercheurs externes à toutes les étapes de la recherche.	Toutes les étapes
	Enregistrer les données et en faciliter l'accès.	Collecte

Source : reproduit de « Alexandre, M., et Proulx, N. (2021). L'étude de cas. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance, origines, méthodes et applications* (p. 615-648). Presses de l'Université du Québec. » P.633.

**ANNEXE L**  
**TABLEAU DES CODES**

<b>Arbre de codes, 1e codage</b>			
Codage déductif à partir du cadre théorique	Processus proximaux	Attitudes	<i>Mindset</i> , prédisposition, manière de voir le monde, état d'esprit
		Croyances	Concerne comment les personnes éducatrices conçoivent l'apprentissage des poupons et l'enseignement efficace pour les soutenir
		Valeurs	Principes et convictions fondamentales qui servent de guides généraux aux comportements
		Identité professionnelle	Perception qu'une personne a d'elle-même dans son milieu de travail, de son rôle
	Personne	Demandes	Passives : visibles, encouragent ou découragent de par les attentes que l'on se fait de la personne
		Ressources	Semi-actives : mentales, émotionnelles et matérielles (expérience du passé, compétences) ou de ressources sociales (salaire, cercle familial, accès au logement, etc.)
		Forces	Actives : tempérament, trait de personnalité
	Contextes	Microsystème du milieu	Le SGEE, le local
		Mésosystème	Un peu toutes les relations entre les différents éléments qui entrent dans le microsystème en général (direction, parents, collègues)
		Exosystème	Lois, règles, conditions de travail
		Macrosystème	Valeurs, croyances sociétales au sujet des personnes éducatrices, des poupons, etc.
	Temps	Microtemps	Ce qui se passe dans le processus proximal, les interactions, leur continuité ou discontinuité
		Mésotemps	Comment les processus proximaux se répètent dans le temps, la fréquence
Macrotemps		Changements qui se produisent dans la société (covid, pénurie, coupure budgétaire)	
Codage à partir des mots-clefs issus du questionnaire d'entretien	Interactions		
	Exploration		
	Autonomie		
	Besoins		
	Routines		

<b>Arbre de codes, 2<sup>e</sup> codage</b>	
Première catégorie : codage inductif, codes émergents	Bien-être
	Histoire de vie
	Qualité
	Changements
	Enfants
	Essentiel à la pouponnière
	Gratitude
	Influence
	Opportunité
	Positif
	Possibilité
	Profession
	Valoriser
	Vision de soi
Vision de l'enfant	
Deuxième catégorie : Codes émergents à partir de termes fréquemment utilisés par les personnes participantes	Attachement
	Besoins (réponse aux)
	Collaboration, partenariat
	Confiance
	Guide, guider, soutenir, aider
	Observation
	Parents, collaboration avec
	Patience
	Prendre le temps
	Respect
Suivre le rythme	

Arbre de codes, 3 <sup>e</sup> codage	
Nom du code	Question d'entretien reliée
Microsystème et mésosystème du travail	<i>Parlez-moi de votre milieu de travail. Comment le dériveriez-vous ? Par exemple : l'approche pédagogique, votre fonctionnement, le nombre d'employés, les enfants, l'espace physique, la direction, les relations avec les collègues, nombre d'installations, la clientèle, les pauses, etc.) Parlez-moi de, c'est quoi une journée typique dans votre travail?</i>
Baguette magique	<i>Dans un contexte idéal, de quoi auriez-vous besoin pour exercer votre profession ? Si vous aviez une baguette magique, nommez tout ce à quoi vous pensez.</i>
	Codes émergents liés à la question de la baguette magique
	Milieu de travail Politiques gouvernementales Profession
Le bien-être au travail	<i>Sur une échelle de 1 (pas bien du tout) à 10 (super bien), quelle note donneriez-vous votre bien-être au travail ?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Q.R.1. Pourriez-vous me parler de ce qui vous fait donner un [dire note] sur 10.</i></li> <li>• <i>Q.R.2. Qu'est-ce qui vous satisfait ? Qu'est-ce qui vous fait sentir que vous êtes bien dans votre travail ?</i></li> <li>• <i>Q. R. 3 Qu'est-ce qui pose un défi ? Qu'est-ce qui fait sentir que vous êtes moins bien dans votre travail ?</i></li> <li>• <i>Q.R.4 Avez-vous d'autre chose à dire au sujet de comment vous vous sentez dans votre travail</i></li> </ul>
Macrosystème et exosystème	<i>Parlez-moi de vos impressions sur vos conditions de travail (dans le milieu, et dans l'ensemble de la société). Quelle est, selon vous, la perception qu'à la société de votre rôle en général ?</i> <i>Q.R. Et de votre rôle en pouponnière ?</i>
Une journée parfaite	<i>Maintenant, décrivez-moi une journée idéale, une journée où vous vous dites « j'ai vraiment bien fait ma job » ?</i>
Croyances sur le développement du poupon	<i>Selon votre expérience, parlez-moi du développement du poupon. Rassurer, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, c'est vraiment que je cherche à savoir votre perception.</i>
Identité professionnelle	<i>Parlez-moi de ce que ça veut dire « être éducatrice ». C'est quoi cette profession pour vous ? Et être une éducatrice en pouponnière, est-ce différent ?</i> <i>J'aimerais vous demander de me raconter ce qui vous a influencé pour que vous deveniez l'éducatrice que vous êtes aujourd'hui. La différence entre cette question et la question 1.c c'est qu'ici je parle plutôt de qui vous êtes comme éducatrice aujourd'hui, ce qui vous a influencé pour le devenir</i>
Interactions de qualité	<i>C'est quoi la des interactions de qualité pour vous en pouponnière ?</i>
Macrotemps influence le microtemps	<i>Quand vous pensez aux 10 dernières années dans votre pratique, pouvez-vous me nommer de grands changements, des moments majeurs qui sont venus influencer votre pratique, où vous sentez que votre pratique a changé ? Par exemple, dans votre milieu, dans votre groupe, dans votre vie privée ou dans la société ? Comment ça a influencé vos interactions avec vos collègues, les enfants, les parents ?</i>

## BIBLIOGRAPHIE

- À bâbord! Revue sociale et politique. (Été 2018) *Surcharge et précarité pour les éducatrices en CPE*. À bâbord! Revue sociale et politique (75) <https://www.ababord.org/Surcharge-et-precarite-pour-les-educatrices-en-CPE>
- Abric, J. (2019). Chapitre 2. Attitudes et communication interindividuelle. L'approche non directive. Dans J. Abric (dir.), *Psychologie de la communication : Théories et méthodes* (p. 21-41). Dunod.
- Ackerman, D. J. (2021). *Reviewing the Research Base from 1985-2020: Infant and Toddler Child Care and At-Risk Children's School Readiness*. Infant and Toddler Policy Research Center at NIEER.
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56. <https://doi.org/10.7202/1084611ar>
- Alexandre, M., et Proulx, N. (2021). L'étude de cas. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance, origines, méthodes et applications* (p. 615-648). Presses de l'Université du Québec.
- Al-Khatib, A. J. et Lash, M. J. (2017). Professional Identity of an Early Childhood Black Teacher in a Predominantly White School : A Case Study. *Child Care in Practice*, 23(3), 242-257. <https://doi.org/10.1080/13575279.2016.1188766>
- Anders, Y. (2015). *Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood education and care (ecec) in England (United Kingdom)* [Communication orale]. 17th meeting of the OECD network on early childhood education and care, Paris.
- Anders, Y. et Rossbach, H.-G. (2015). Preschool Teachers' Sensitivity to Mathematics in Children's Play: The Influence of Math-Related School Experiences, Emotional Attitudes, and Pedagogical Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1040564>
- Anders, Y. et Oppermann, E. (2024). Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen : Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(2), 551-577. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01218-7>
- Anders, Y., et Rossbach, H.-G. (2015). Preschool Teachers' Sensitivity to Mathematics in Children's Play : The Influence of Math-Related School Experiences, Emotional Attitudes, and Pedagogical Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1040564>
- Anderson, T. L., McMullen, M. B. et Elicker, J. (2025). Beliefs About Infant Toddler Practices (BAITEC) : Validating a Tool for Formative Assessment of Professionals and Quality Evaluation. *Early Childhood Education Journal*, prépublication. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01814-6>
- Andrew, Y. (2015). What we feel and what we do : Emotional capital in early childhood work. *Early Years*, 35(4), 351-365. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1077206>

- Androusou, A. et Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554-570. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438309>
- Ansari, A. et Pianta, R. C. (2019). Teacher–child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers’ beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294-304. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
- Arakelyan, S. et Ager, A. (2021). Annual Research Review: A multilevel bioecological analysis of factors influencing the mental health and psychosocial well-being of refugee children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 484-509. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13355>
- Araujo, M. C., Dormal, M. et Schady, N. (2019). Childcare Quality and Child Development. *Journal of Human Resources*, 54(3), 656-682. <https://doi.org/10.3368/jhr.54.3.0217.8572R1>
- Auger, A., Groleau, A. (2023). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2022. Rapport statistique. Portrait des caractéristiques, de l’environnement et du parcours préscolaire des enfants de maternelle 5 ans pour le Québec et ses régions*, Tome 1. Institut de la statistique du Québec, 158 p. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/parcours-prescolaire-enfants-maternelle-2022-rapport-statistique-tome-1.pdf>
- Banghart, P., Halle, T., Bamdad, T., Cook, M., Redd, Z., Cox, A. et Carlson, J. (2020). *A review of the literature on access to high-quality care for infants and toddlers*. Child Trends. [https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2020/05/HighQualityCareLitReview\\_ChildTrends\\_May2020.pdf](https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2020/05/HighQualityCareLitReview_ChildTrends_May2020.pdf)
- Barcroft, D. A. (2016). *Working with Birth to Three: Exploring the Personal Theories of Scottish Early Years Practitioners* [Thèse de doctorat, University of Stirling]. STORRE. <https://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/23935>
- Baribeau, C. (2007). La rétroaction vidéo et la construction des données. *Revue des sciences de l’éducation*, 22(3), 577-598. <https://doi.org/10.7202/031894ar>
- Barlatier, P-J. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. Dans : Françoise Chevalier (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126-139). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975-978.
- Baumgartner, J. J., Carson, R. L., Apavaloaie, L. et Tsouloupas, C. (2009). Uncovering Common Stressful Factors and Coping Strategies Among Childcare Providers. *Child et Youth Care Forum*, 38(5), 239-251. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9079-5>
- Baumgartner, J. J., Carson, R. L., Apavaloaie, L. et Tsouloupas, C. (2009). Uncovering Common Stressful Factors and Coping Strategies Among Childcare Providers. *Child et Youth Care Forum*, 38(5), 239-251. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9079-5>
- Baustad, A. G. et Bjørnstad, E. (2020). Everyday interactions between staff and children aged 1-5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 42(4-5), 557-571. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1819207>

- Beaudoin, C. (2018). *Stress, satisfaction au travail et pratiques de socialisation des émotions chez les éducatrices en service de garde éducatif* [Essai doctoral, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1009/>
- Belsky, J. (2011). Les services à la petite enfance et leurs impacts sur les jeunes enfants. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Dans RE. Tremblay, M. Boivin, RDeV. Peters, J. Bennett (dir), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/services-la-petite-enfance-education-et-accueil-des-jeunes-enfants/selon-experts/les-services-la>
- Bennett, J. (2010). Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 31-41. <https://doi.org/10.4000/ries.886>
- Bentein, N., Di Blasio, G., Plante, A., Brouillette, V. et Rioux-Pelletier, M.-E. (2022). *Comment je vis ma première année d'emploi ? Résultats préliminaires du projet FARE La fidélisation et l'attraction des nouvelles recrues en petite enfance* [communication orale]. -89<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS. Montréal, Canada. <https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/evenement/colloque-511-acfas-2022-effets-de-la-pandemie-de-covid-19-dans-les-services-de-garde-educatifs-a-lenfance-bien-etre-au-travail-penurie-de-main-doeuvre-et-identite-professionnelle/>
- Berthaud, C. (2018). La posture et l'éthique professionnelle dans l'acte éducatif des Éducateurs de Jeunes Enfants. *Forum*, 154, 18-26. DOI:[10.3917/forum.154.0018](https://doi.org/10.3917/forum.154.0018)
- Bertrand, E., Eneau, J. et Faller, P. (2018). Psycho-sociological process and sense-making of transformative dilemmas in the workplace. Dans *Conference Proceeding : ESREA Interrogating Transformative Processes in Learning and Education conference* (p. 1-13). European Society for Research in the Education of Adults and University Milano-Bicocca. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02382961>
- Bigras, N., Bernard, E., Laurin, I., Fortin, G. et Lemay, L. (2025). Les effets du temps sur la qualité éducative, le cas de la pandémie et de la pénurie de personnel, chapitre 10. Dans Bigras, N. et Lemay, L. (dir.). *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance*. Collection éducation à la petite enfance, 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, en ligne.<https://doi.org/10.7202/1077681ar>
- Bigras, N., Gagné, A., Lemay, L., Bouchard, C., Charron, A., April, J., Duval, S., Lehrer, J., Brunson, L., Cadoret, G., Brault-foisy, L.-M., Laurin, I. et Robert-Mazaye, C. (2019). *Offrir des services éducatifs de qualité tôt pendant la petite enfance... et les maintenir*. Mémoire portant sur le projet de loi 5. <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CCE/mandats/Mandat-41197/memoires-deposes.html>
- Bigras, N. et Japel, C. (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : La définir - La comprendre - La soutenir*. Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2025). *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.

- Bigras, N.; Lemay, L.; Brunson, L.; Lehrer, J.; Cantin, G.; Charron, A.; Cadoret, G.; Fournier, R.; Bouchard, C.; Coutu, S.; Cleveland, G. et Gagné, A. (2015) Mémoire portant sur le projet de loi 28 sur la mise en œuvre de certaines dispositions du discours sur le budget du 4 juin 2014 visant le retour à l'équilibre budgétaire en 2015-2016. <https://archipel.uqam.ca/12027/>
- Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J., Charron, A., Duval, S., Robert-Mazaye, C. et Laurin, I. (2021). Early Childhood Educators' Perceptions of Their Emotional State, Relationships with Parents, Challenges, and Opportunities During the Early Stage of the Pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 775-787. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01224-y>
- Bigras, N., Paquette, A., Parent, A.-S., Proulx, N., Lehrer, J., Bernard, E. et Charron, A. (2025). Les processus proximaux de la qualité éducative : la contribution des orientations pédagogiques, chapitre 8. Dans Bigras, N. et Lemay, L. (dir.), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance*. Collection éducation à la petite enfance, Presses de l'Université du Québec
- Bigras, N., Pomerleau, A., Malcuit, G. et Blanchard, D. (2008). Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux : Les services de garde peuvent-ils faire une différence? *Revue de Psychoéducation*, 37, 1-25.
- Bouchard, C. (2022, 7 février). Le manque d'éducatrices pourrait nuire à l'ouverture de nouvelles places en garderie. *ICI Saguenay-Lac-Saint-Jean*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1860334/personnel-cpe-travailleuses-education-enfance>
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A.-S., Robert-Mazaye, C. et Bigras, N. (2021). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 337-370. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4623>
- Boucher, G. (2024, mai 27). Réseau des services de garde éducatifs à l'enfance : un enjeu d'équité financière pour les familles. Observatoire des tout-petits. [https://tout-petits.org/actualites/2024/reseau-des-services-de-garde-educatifs-a-l-enfance-un-enjeu-d-equite-financiere-pour-les-familles/?utm\\_source=chatgpt.com](https://tout-petits.org/actualites/2024/reseau-des-services-de-garde-educatifs-a-l-enfance-un-enjeu-d-equite-financiere-pour-les-familles/?utm_source=chatgpt.com)
- Bourcier, S. (2015a, 30 mai). De fausses croyances qui contribuent à la fatigue psychologique des éducatrices. Dans *Avec l'enfant*. <https://aveclenfant.com/2015/05/31/de-fausses-croyances-qui-contribuent-a-la-fatigue-psychologique-des-educatrices/>
- Bourcier, S. (2015b, 30 mai). L'éducatrice, figure d'attachement. Dans *Avec l'enfant*. <https://aveclenfant.com/2015/05/31/leducatrice-figure-dattachement/>
- Bourcier, S. (2016a, 13 octobre). Portrait de la relation chaleureuse et significative entre l'enfant et l'éducatrice. Dans *Avec l'enfant*. <https://aveclenfant.com/2016/10/13/portrait-de-la-relation-chaleureuse-et-significative-entre-lenfant-et-leducatrice/>
- Bourcier, S. (2016b, 1<sup>er</sup> novembre). Garderie : Choisir le meilleur, défendre la qualité. Dans *Avec l'enfant*. <https://aveclenfant.com/2016/11/01/garderie-choisir-le-meilleur-defendre-la-qualite/>
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment et Human Development*, 9(4), 307-319. <https://doi.org/10.1080/14616730701711516>

- Bratsch-Hines, M. E., Carr, R., Zgourou, E., Vernon-Feagans, L. et Willoughby, M. (2020). Infant and Toddler Child-Care Quality and Stability in Relation to Proximal and Distal Academic and Social Outcomes. *Child Development*, 91(6), 1854-1864. <https://doi.org/10.1111/cdev.13389>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brougère, G. (2015). Les enfants sont-ils là pour faire ce qu'ils veulent ? La diversité de l'accueil des deux-trois ans au regard des cultures et valeurs professionnelles. *Revue française de pédagogie*, 190, 63-74. <https://doi.org/10.4000/rfp.4701>
- Bryant, D., Yazejian, N., Jang, W., Kuhn, L., Hirschstein, M., Soliday Hong, S. L., Stein, A., Bingham, G., Carpenter, K., Cobo-Lewis, A., Encinger, A., Fender, J., Green, S., Greenfield, D., Jones Harden, B., Horm, D., Jackson, B., Jackson, T., Raikes, H., ... Wilcox, J. (2023). Retention and turnover of teaching staff in a high-quality early childhood network. *Early Childhood Research Quarterly*, 65, 159-169. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.06.002>
- Burchinal, M. (2010). *Differentiating Among Measures of Quality: Key Characteristics and Their Coverage in Existing Measures*. OPRE Research-to-Policy, Research-to-Practice Brief OPRE 2011-10b. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher–Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V. et Barata, C. (2020). Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3. *OECD Education Working Papers*, 243. <https://doi.org/10.1787/a9cef727-en>
- Callet, I. N. (2015). *Les pratiques éducatives d'éducatrices et d'éducateurs en crèche: perspective comparée France-Italie* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Scholaris. <http://hdl.handle.net/11143/6022>
- Campbell-Barr, V. (2017). Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development and Care*, 187(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1150273>
- Campbell-Barr, V. (2018). The silencing of the knowledge-base in early childhood education and care professionalism. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414689>
- 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>
- Cassidy, D. J., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., Hegde, A. V. et Shim, J. (2011). The Day-to-Day Reality of Teacher Turnover in Preschool Classrooms : An Analysis of Classroom Context and Teacher, Director, and Parent Perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533118>

- Caublot, M. et Blicharski, T. (2014). Définition de la qualité des structures d'accueil de la petite enfance : implications du modèle écosystémique avec l'exemple français. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 295-314. <https://doi.org/10.7202/1025229ar>
- Champenois, A. et Tereno, S. (2016). L'influence du lieu de garde sur le style d'attachement de l'enfant à l'enseignant en petite section d'école maternelle. *Devenir*, 28(3), 159-175. <https://doi.org/10.3917/dev.163.0159>
- Charmillot, M. (2021). Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme. Dans F. Pilon et E. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines* (Module 4, en ligne). <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/les-grands-debats-epistemologiques-occidentaux-attribue/>
- Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (2021). L'identité professionnelle à l'éducation préscolaire. Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogie*. (p. 1-7). Presses de l'Université du Québec
- Cheung, A. C. K., Keung, C. et Tam, W. (2022). Understanding Hong Kong Pre-primary School Teachers' Curriculum Beliefs : A Modified Version of the Curriculum Orientation Inventory. *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 959-968. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01211-3>
- Chevalier, F. et Meyer, V. (dir.) (2018). CHAPITRE 6. Les entretiens. Dans *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 108-125). EMS Editions.
- Chiasson-Roussel, M. (2018). La qualité éducative en pouponnière : évaluation des besoins de formation des éducatrices des 0 à 18 mois. / *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 9(2), 15-27. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/53348>
- Chiasson-Roussel, M. (2019). *Qualité éducative et formation continue en pouponnière : proposition d'un contenu conceptuel et d'outils de pratique réflexive* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9059>
- Chiasson-Roussel, M. (2021). Le droit des tout-petits à des services éducatifs de qualité : proposition d'un cadre de référence pour la formation continue des éducatrices en pouponnière. *Revue de l'université de Moncton*, 52(1), 33-61. <https://doi.org/10.7202/1089807ar>
- Cohrssen, C., De Rosnay, M., Garvis, S. et Neilsen-Hewett, C. (2023). Assessing the quality of early childhood education and care in Australia : Challenges and opportunities. *Frontiers in Education*, 8, article1147669. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1147669>
- Conseil de recherches en sciences humaines. (2018). Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada : Énoncé de politique des trois Conseils (EPTC 2 ). [https://publications.gc.ca/collections/collection\\_2019/irsc-cih/RR4-2-2019-fra.pdf](https://publications.gc.ca/collections/collection_2019/irsc-cih/RR4-2-2019-fra.pdf)
- Court, D., Merav, L., et Ornan, E. (2009). Preschool teachers' narratives : A window on personal-professional history, values and beliefs. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 207-217. <https://doi.org/10.1080/09669760903424499>

- Couturier, E.-L. et Hurteau, P. (2016, avril). *Les services de garde au Québec : champ libre au privé*. Montréal : Institut de recherche et d'informations socio-économiques. [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Servicesdegarde\\_Quebec\\_Privatisation.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Servicesdegarde_Quebec_Privatisation.pdf)
- Comité des droits de l'enfant, Nations Unies. (2010). *Convention relative aux droits de l'enfant. Examen des rapports présentés par les États parties en application de l'article 44 de la Convention* [https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC.C.ITA.3-4\\_fr.pdf](https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC.C.ITA.3-4_fr.pdf)
- Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583-593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Curby, T. W., Grimm, K. J. et Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 373-384. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.004>
- Davis, B. et Dunn, R. (2018). Making the personal visible: emotion in the nursery. *Early Child Development and Care*, 188(7), 905-923. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1439487>
- Davis, B. et Dunn, R. (2019). Professional identity in the infant room. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(3), 244-256. <https://doi.org/10.1177/1836939119855222>
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives, Hors-Série*, 3. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Delavergne-FINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf)
- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., Geurts, S. A. E. et de Weerth, C. (2009). Cortisol levels of caregivers in childcare centers as related to the quality of their caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.10.004>
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/09669761003661253>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J. et Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235 <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/89>
- Doyle, O., Harmon, C. P., Heckman, J. J. et Tremblay, R. E. (2009). Investing in early human development: Timing and economic efficiency. *Economics et Human Biology*, 7(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2009.01.002>
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-rapport-de-lenquete.pdf>
- Drouin, M., Laurin, I., Tessier, S., Bordeleau-Gervais, G., Iattoni, B., Boucheron, L., Lemay, G., Jen, Y. et Théorêt, A. (2021). *Consultation sur les services de garde éducatifs à l'enfance. Mémoire de la directrice régionale de santé publique*. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/B-6\\_SantePub-Mtl\\_N-21.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/B-6_SantePub-Mtl_N-21.pdf)

- Ducharme, L. J., Knudsen, H. K. et Roman, P. M. (2007). Emotional exhaustion and turnover intention in human service occupations: The protective role of coworker support. *Sociological Spectrum*, 28(1), 81-104. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1080/02732170701675268>
- Dugravier, R. et Barbey-Mintz, A.-S. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement : *Enfances et Psy*, 66(2), 14-22. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0014>
- Duval, S., Bouchard, C., Charron, A. (2021). La qualité éducative à l'éducation préscolaire. Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogie*. (p. 223-239). Presses de l'Université du Québec
- 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://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.39.3.04>
- Eckhardt, A. G. et Egert, F. (2020). Process quality for children under three years in early childcare and family childcare in Germany. *Early Years*, 40(3), 287-305. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438373>
- Egan, S. M. et Pope, J. (2022). A bioecological systems approach to understanding the impact of the COVID-19 pandemic: Implications for the education and care of young children. Dans J. Pattnaik et M. R. Jalongo (dir.), *The Impact of COVID-19 on Early Childhood Education and Care: International Perspectives, Challenges, and Responses* (p. 15-31). Springer International Publishing.
- Eriksen, K. (2006). The Constructive Developmental Theory of Robert Kegan. *The Family Journal*, 14(3), 290-298. <https://doi.org/10.1177/1066480706287799>
- Eriksson, M., Ghazinour, M. et Hammarström, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: what is their value for guiding public mental health policy and practice? *Social Theory et Health*, 16(4), 414-433. <https://doi.org/10.1057/s41285-018-0065-6>
- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. (2021). *Governing quality early childhood education and care in a global crisis : First lessons learned from the COVID 19 pandemic : analytical report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/642131>
- Fandakova, Y., et Hartley, C. A. (2020). Mechanisms of learning and plasticity in childhood and adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 42, 100764.
- Fardoe, G. (2023). Practitioners' perspectives of quality interaction within a Maltese Early Childhood Education and Care [ECEC] setting: A constructivist grounded theory approach (Dissertation doctorale), University of Sheffield). [https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/36020/1/GF\\_159754919\\_FINAL\\_PhD\\_THESIS.pdf](https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/36020/1/GF_159754919_FINAL_PhD_THESIS.pdf)
- Fenech, M. et Sumsion, J. (2007). Promoting high quality early childhood education and care services: beyond risk management, performative constructions of regulation. *Journal of Early Childhood Research*, 5(3), 263-283. <https://doi.org/10.1177/1476718X07080472>

- Feriver, Ş., Olgan, R., Teksöz, G. et Barth, M. (2022). Impact of early childhood education settings on the systems thinking skills of preschool children through the lens of Bronfenbrenner's theory. *Systems Research and Behavioral Science*, 39(1), 85-103. <https://doi.org/10.1002/sres.2749>
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T. et Matos, P. M. (2016). Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother-Child, Father-Child and Teacher-Child Relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Foin, S. et Gauthier, R.-F. (2020). Quelle mesure de la qualité dans les réformes éducatives ? : La qualité n'est pas qu'un enjeu de performance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (83), 95-104. <https://doi.org/10.4000/ries.9338>
- Fooladi, E. C., Hasle, K., Innsset, E., Sæterås, B., et Ekornes, S. (2025). Teaching through interactions as framework and tool to promote dialogue and coherence in multidisciplinary teacher education and development. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101490. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101490>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives. Montréal : Chenelière éducation.
- Fosnot, C. T. et Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 2(1), 8-33.
- Fray, A.-M. et Picouneau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail : *Management et Avenir*, 38(8), 72-88. <https://doi.org/10.3917/mav.038.0072>
- Garvis, S., Phillipson, S. et Phillipson, S. N. (2021). Australian Research in Early Childhood Education and Care: Insights Into the Actual; Imagining the Possible. *Review of Research in Education*, 45(1), 291-310. <https://doi.org/10.3102/0091732X20985075>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Geffray, L. (2022). L'influence de la rétroaction présente dans les rapports des systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité sur les besoins psychologiques de base des gestionnaires de services de garde éducatifs à l'enfance de Montréal et Toronto. [Mémoire de maîtrise, UQAM]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/16904/1/M17653.pdf>
- Georgeson, J. et Campbell-Barr, V. (2015). Attitudes and the early years workforce. *Early Years*, 35(4), 321-332. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1111688>
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R. et Lynch, J. (2014). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 184(7), 977-997. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.847835>

- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs—Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance (CPE), Tome 2*. Institut de la statistique du Québec.  
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-tome-2-qualite-des-services-de-garde-educatifs-dans-les-centres-de-la-petite-enfance-cpe.pdf>
- Girandola, F. et Fointiat, V. (2016). Chapitre 1. Le concept d'attitude. Dans F. Girandola et V. Fointiat (Dir), *Attitudes et comportements : comprendre et changer* (p. 7-30). Presses universitaires de Grenoble. <https://www.cairn.info/attitudes-et-comportements-comprendre-et-changer--9782706125812-p-7.htmà>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17 <https://doi.org/10.7202/1085561ar>
- Gouvernement du Québec. (2010). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Chapitre S-4.1.1 Dans : *Publications Québec*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/S-4.1.1>
- Gravel, S. et Tremblay, J. (2007). Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 523-538.  
<https://doi.org/10.7202/031891ar>
- Groleau, A. et Aranibar Zeballos, D. (2022). *Enquête québécoise sur l'accessibilité et l'utilisation des services de garde 2021. Portrait statistique*. Institut de la statistique du Québec.  
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-accessibilite-utilisation-services-garde-2021-portrait-statistique.pdf>
- Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study*. Halmstad: Academy of Business, Engineering and Science Halmstad University.
- Ha, N. T. N., Tham, M. et Hurley, P. (2024). Process Quality in Early Childhood Education and Care in Australia : A Systematic Literature Review. *Early Childhood Education Journal*, prépublication.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-024-01735-4>
- Hage, F. E. et Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : Une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*, 36, en ligne. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Hamelin-Brabant, L. (2006). La recherche auprès des enfants. Institutionnalisation de l'éthique et nouvelles prescriptions normatives. *Recherche et formation*, 52, 77-89.
- Hanhikoski, E. et Sevón, E. (2024). Early childhood education and care teachers' narratives of their professional identity. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(2), 55-77.  
<https://doi.org/10.58955/jecer.129076>
- Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. 5<sup>th</sup> *International Conference : Person. Color. Nature. Music.* (p.1-17). Daugavpils University, Latvia, October 17-21, 2007.  
[https://www.academia.edu/67678654/The\\_Bronfenbrenner\\_ecological\\_systems\\_theory\\_of\\_human\\_development](https://www.academia.edu/67678654/The_Bronfenbrenner_ecological_systems_theory_of_human_development)

- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A. et Vanderlee, M.-L. (2013). 'It's more than care' : Early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.667394>
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C. et Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005>
- Heale, R. et Twycross, A. (2018). What is a case study? *Evidence Based Nursing*, 21(1), 7-8. <https://doi.org/10.1136/eb-2017-102845>
- Hébert, G. (2016). Les représentations sociales de directrices générales en regard de la qualité et du leadership en CPE. [Mémoire de maîtrise, UQAM]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8984/1/M14387.pdf>
- Heland-Kurzak, K. (2024). "Who I am at work"—sources and determinants of childcare workers professional work. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 19(2 (73)), 177-194. <https://doi.org/10.35765/eetp.2024.1973.13>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Hong, X., Zhao, S. et Shan, Q. (2024). Adaptive Caregiving Beliefs and Professional Competence Among Chinese Childcare Center Teachers : A Moderated Mediation Model. *Early Education and Development*, 35(4), 824-842. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2243188>
- Honig, A. S. (2022). Essentials for excellence in quality early childcare. *Early Child Development and Care*, 192(12), 1940-1951. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1956846>
- Ignelzi, M. (2000). Meaning-Making in the Learning and Teaching Process. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(82), 5-14. <https://doi.org/10.1002/tl.8201>
- Irvine, S., Lunn, J., Sumsion, J., Jansen, E., Sullivan, V. et Thorpe, K. (2024). Professionalization and Professionalism : Quality Improvement in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 52(8), 1911-1922. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6>
- Irvine, S., Lunn, J., Sumsion, J., Jansen, E., Sullivan, V., et Thorpe, K. (2024). Professionalization and Professionalism : Quality Improvement in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 52(8), 1911-1922. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6>
- Ishimine, K. et Tayler, C. (2014). Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Assessing quality in Early Childhood Education and Care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290. <https://doi.org/10.1111/ejed.12043>
- Jarvie, W. K. (2012). Qualitative Research in Early Childhood Education and Care Implementation. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 6(2), 35-43. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-6-2-35>
- Jeon, L., Buettner, C. K. et Hur, E. (2016). Preschool Teachers' Professional Background, Process Quality, and Job Attitudes : A Person-Centered Approach. *Early Education and Development*, 27(4), 551-571. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1099354>

- Johnston, M. V. (2009). Plasticity in the developing brain: implications for rehabilitation. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15(2), 94-101.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M. et Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Jung, J. (2013). Teachers' roles in infants' play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 187-198. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.001>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 289-316). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.14>
- Kerzil, J. (2009). Constructivisme. Dans J. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (p. 112-113). Érès.
- King, E. K., Johnson, A. V., Cassidy, D. J., Wang, Y. C., Lower, J. K. et Kintner-Duffy, V. L. (2016). Preschool Teachers' Financial Well-Being and Work Time Supports: Associations with Children's Emotional Expressions and Behaviors in Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 545-553. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0744-z>
- Kluczniok, K., et Roßbach, H. G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(Suppl 6), 145-158. <https://DOI.10.1007/s11618-014-0578-2>
- Kolb, B., et Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265.
- Kolb, B., Harker, A., et Gibb, R. (2017). Principles of plasticity in the developing brain. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(12), 1218-1223.
- Krishnan, V. (2010, May). Early child development: A conceptual model. In *early childhood council annual conference* (pp. 1-17). Edmonton, AB, Canada: University of Alberta. <https://www.ualberta.ca/en/community-university-partnership/media-library/community-university-partnership/research/ecmap-reports/eecd-conceptualmodel.pdf>
- Kuger, S., Kluczniok, K., Kaplan, D., et Rossbach, H. G. (2016). Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 418-440. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>
- Lachapelle, J., Paquette, A., Proulx, N., Lehrer, J. et Bigras, N. (2025). Les approches de la qualité éducative en services de garde éducatifs à la petite enfance, chapitre 2. Dans Bigras, N. et Lemay, L. (dir.), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance*. Collection éducation à la petite enfance, Presses de l'Université du Québec.
- Langford, R., Richardson, B., Albanese, P., Bezanson, K., Prentice, S. et White, J. (2017). Caring about care : Reasserting care as integral to early childhood education and care practice, politics and policies in Canada. *Global Studies of Childhood*, 7(4), 311-322. <https://doi.org/10.1177/2043610617747978>

- Lauzier, M. (2020). Comment le travail des enseignantes au primaire et des éducatrices à la petite enfance s'est-il transformé ces dix dernières années sous l'ère néolibérale au Québec. [Mémoire de maîtrise, HEC]. Biblos. [https://biblos.hec.ca/biblio/memoires/Lauzier\\_Martine\\_m2020.pdf](https://biblos.hec.ca/biblio/memoires/Lauzier_Martine_m2020.pdf)
- Lavoie, A. et Perron, B. (2017). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017 - TOME 2 Examen du lien entre la fréquentation des services de garde et le développement des enfants de maternelle*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-parcours-prescolaire-des-enfants-de-maternelle-2017-tome-2-examen-du-lien-entre-la-frequentation-des-services-de-garde-et-le-developpement-des-enfants-de-maternelle.pdf>
- Lavoie-Moore, M. (2021, 23 septembre). La vraie pénurie d'éducatrices à l'enfance. *Iris*. <https://iris-recherche.qc.ca/blogue/secteur-public-et-communautaire/la-vraie-penurie-d-educatrices-a-la-petite-enfance>
- Lee, J. Y. et Sung, J. (2023). Multiple Determinants of Interaction Quality among Childcare Providers. *Child et Youth Care Forum*, 52(4), 955-982. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09713-w>
- Lee, J. Y., Sagastui, J., Mischo, C., Masters, A. S., Peters, S., Wolstein, K., Michnick Golinkoff, R. et Hirsh-Pasek, K. (2024). Understanding cross-cultural differences in pedagogical beliefs : A comparison among South Korean, Spanish, and German early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 148, article 104704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104704>
- 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>
- Lincoln, T. D. (2021). *Qualitative research: A field manual for ministry students*. Atla Open Press.
- Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. RLRQ c. S-4.1.1 <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/S-4.1.1>, consulté le 14 mars 2022.
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L. et Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), article 9. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0048-z>
- Løvgren, M. (2016). Emotional exhaustion in day-care workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 157-167. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120525>
- Massé, R., Drouin, M., Lavoie, S., Dea, C., Walz, L., Laurin, I., ... et Roy-Mustillo, L. (2017). *Favoriser la qualité éducative dans les services de garde éducatifs à l'enfance. Mémoire portant sur le projet de loi 143*. [https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Uploads/tx\\_asssmpublications/pdf/publications/978-2-550-79776-0\\_01.pdf](https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_asssmpublications/pdf/publications/978-2-550-79776-0_01.pdf)
- McNair, Lynn. J. et Pappaspyropoulou, K. (2025). The impact of the 'accelerated childhood' culture in the UK's ECEC : Practitioners' and policy makers' views during a professional development course\*. *European Early Childhood Education Research Journal*, prépublication. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2452547>

- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. et Leserman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development*. In *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care CARE* - European Early Childhood Education and Care Publications.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education". Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Michelik, F. (2008). La relation attitude-comportement : un état des lieux. *Éthique et économique= Ethics and economics*, 6(1), 1-11.  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3417/2008v6n1\\_MICHELIK.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3417/2008v6n1_MICHELIK.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mikuska, É. (2021). Nursery workers' narratives : What makes a « good » nursery worker? [Thèse de doctorat, London Metropolitan University]. London Met Repository  
<https://repository.londonmet.ac.uk/6893/>
- ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Les publications du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service\\_de\\_garde/programme\\_educatif.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf)
- Ministère de la Famille (2021). *Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance — Groupes d'enfants de 3 à 5 ans : guide explicatif*. ministère de la Famille.
- Ministère de la Famille (2021). *Info-qualité : bulletin d'information sur la qualité éducative*. Info-qualité, 5(1). <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/info-qualite-vol5no1-printemps2021.pdf>
- Ministère de la Famille (2021). *Plan d'action pour compléter le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance : édition mise à jour*. Ministère de la Famille.
- Ministère de la Famille (2023). *La qualité éducative en service de garde*. Brochure d'information destinée principalement aux centres de la petite enfance, aux garderies et aux parents. Ministère de la Famille. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service\\_de\\_garde/Brochure-qualite-educative.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/Brochure-qualite-educative.pdf)
- Ministère de la Famille (2024). *Portrait de la main-d'œuvre du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance 2023-2024*. Ministère de la Famille. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/strategie/Portrait-main-oeuvre-23-24.pdf>
- Ministère de la Famille (2025). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2024 : Analyse des rapports d'activités 2023-2024*. Ministère de la Famille. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service\\_de\\_garde/finance/rapport-situation-SGEE-2024.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/finance/rapport-situation-SGEE-2024.pdf)
- Ministère de la Famille (2025). *Tableau de bord – Données au 30 avril 2025*. Ministère de la Famille. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Developpement-places/TableauDeBord\\_avril2025.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Developpement-places/TableauDeBord_avril2025.pdf)

- Molla, T. et Nolan, A. (2019). Identifying professional functionings of early childhood educators. *Professional Development in Education*, 45(4), 551-566. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449006>
- Moss, P. et Dahlberg, G. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2e éd.). Routledge.
- Nakagami, A. (2024). *The Importance of Quality Interactions in Early Childhood Education and Care Through the Educators Eyes* [Essai de bachelière]. theseus <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2024122238076>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). Professional standards and competencies for early childhood educators. [Déclaration de position]. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/professional-standards-competencies>
- Navarro, J. L., Stephens, C., Rodrigues, B. C., Walker, I. A., Cook, O., O'Toole, L., Hayes, N. et Tudge, J. R. H. (2022). Bored of the rings: Methodological and analytic approaches to operationalizing Bronfenbrenner's PPCT model in research practice. *Journal of Family Theory et Review*, 14(2), 233-253. <https://doi.org/10.1111/jftr.12459>
- Nguyên-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches Qualitatives, Hors-Séries : Les actes*, 5, 4-17. [https://www.researchgate.net/profile/Lorraine-Savoie-Zajc/publication/237504691\\_Comment-peut-on-construire-un-echantillonnage-scientifiquement-valide/links/560951f408ae1396914a0131/Comment-peut-on-construire-un-echantillonnage-scientifiquement-valide.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lorraine-Savoie-Zajc/publication/237504691_Comment-peut-on-construire-un-echantillonnage-scientifiquement-valide/links/560951f408ae1396914a0131/Comment-peut-on-construire-un-echantillonnage-scientifiquement-valide.pdf)
- NVivo (Version 15) [logiciel informatique]. (2024). QSR International. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Nyarko, N. Y. A. et Kole, C. C. M.-. (2024). Predictors Of Teacher-Child Interactions In Early Childhood Institutions : An Exploratory Study. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 7(6), 253-263. <https://doi.org/10.53555/jrtdd.v7i6.3200>
- Observatoire des tout petits. (2019). *Dans quel environnement grandissent les tout-petits du Québec : portrait 2019*. Observatoire des tout petits. <https://tout-petits.org/publications/portraits/2019/>
- Observatoire des tout petits. (2024). *Services de garde éducatifs à l'enfance : utilisation des services de garde éducatifs à l'enfance*. Observatoire des tout petits. [https://tout-petits.org/fichiers/portrait2024/Portrait2024\\_Services-de-garde\\_MAJ20250320.pdf](https://tout-petits.org/fichiers/portrait2024/Portrait2024_Services-de-garde_MAJ20250320.pdf)
- Observatoire des tout-petits. (2024, septembre 13). *Milieus appliquant le programme Accueillir la petite enfance*. Observatoire des tout petits. <https://tout-petits.org/donnees/milieus-de-vie/services-educatifs-a-la-petite-enfance/qualite-des-services-de-garde-educatifs-a-l-enfance/sge-accueillir-petite-enfance/>
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE] (2007). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264035485-fr>

- OC Organisation de coopération et de développement économique [OCDE] (2018). *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264300491-fr>.
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE] (2021). *Petite enfance, grands défis VI : Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/71b52184-fr>.
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE] (2011). *Starting Strong III : A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Éditions OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC : The case for the 'critically reflective emotional professional'. *Early Years*, 30(2), 119-133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>
- Page, J. et Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 553-567. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.766032>
- Paquette, A., Bigras, N., Lemay, L. et Lehrer, J. (2022). Exploration de la qualité des orientations pédagogiques d'enseignantes de maternelle de grande section en France. *Revue Internationale de communication et socialisation (RICS)*, 9(2), 188-206. [https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2023/03/RICS\\_2022-Vol-9-2-Paquette-et-al-3.pdf](https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2023/03/RICS_2022-Vol-9-2-Paquette-et-al-3.pdf)
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257-301 <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Pattnaik, J. et Jalongo, M. R. (dir.). (2022). *The Impact of COVID-19 on Early Childhood Education and Care : International Perspectives, Challenges, and Responses* (Vol. 18). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-96977-6>
- Perry, B., et Dockett, S. (2018). Using a bioecological framework to investigate an early childhood mathematics education intervention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 604-617. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487161>
- Pessanha, M., Peixoto, C., Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Coelho, V. et Bryant, D. M. (2017). Stability and change in teacher-infant interaction quality over time. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.10.003>
- Peters, S., Ehm, J.-H., Wolstein, K. et Mischo, C. (2022). Profiles of German early childhood teachers' pedagogical content beliefs and the relation to their competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.08.001>
- Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I. et Bakosi, E. K. (2016). Professionalism of preschool teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 136-156. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120529>

- Petritsch, M., et Walter-Laager, C. (2021). *Indicators of educator-child-interaction quality in early childhood education*. *Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 3(1), 61-76.  
<https://doi.org/10.25364/18.3:2021.1.5>
- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. Dans N. Borkowski (dir.), *Organizational behavior in health Care* (p. 43-76). Jones and Bartlett Publishers.
- Pinto, A. I., Cadima, J., Coelho, V., Bryant, D. M., Peixoto, C., Pessanha, M., Burchinal, M. R. et Barros, S. (2019). Quality of infant child care and early infant development in Portuguese childcare centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 246-255.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.003>
- Powell, S. (2010). Hide And Seek: Values in Early Childhood Education and Care. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 213-229. <https://doi.org/10.1080/00071001003752195>
- Proulx, N., Bigras, N. et Lemay, L. (2021). L’approche piklérienne et la qualité éducative auprès d’enfants de 0 à 3 ans en contexte de services de garde : État des connaissances. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e) en éducation*, 12(2), 189-202.  
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/73482>
- Puroila, A.-M. et Haho, A. (2017). Moral Functioning : Navigating the Messy Landscape of Values in Finnish Preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 540-554.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172499>
- Risi, C. et Sissoko, H. (2015). Le développement des tout-petits. *Le Médecin du Québec*, 50(5), 27-33.  
<https://fmoq-mdq.s3.amazonaws.com/2015/05/027-033-DreRisi-0515.pdf>
- Riverin-Simard, D., Spain, A. et Michaud, C. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 59-91.  
<https://doi.org/10.7202/1017375ar>
- Roberts, A. M., Gallagher, K. C., Daro, A. M., Iruka, I. U., et Sarver, S. L. (2019). Workforce well-being : Personal and workplace contributions to early educators’ depression across settings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 4-12. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.007>
- Robitaille, C., Lehrer, J. et Proulx, N. (2025). Le care dans le quotidien de personnes professionnelles de la petite enfance œuvrant dans trois contextes éducatifs au Québec. *Revue hybride de l’éducation*, 9(2), 1-23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i2.1828>
- Rockel, J. (2009). A Pedagogy of Care : Moving beyond the Margins of Managing Work and Minding Babies. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(3), 1-8.  
<https://doi.org/10.1177/183693910903400302>
- Rousseau, K. et Francœur, M.-C., (2016). *Portrait du réseau des services de garde éducatifs à l’enfance en vue d’une évaluation de sa performance : cadre de référence et indicateurs*. Ministère de la Famille, Direction de la recherche, de l’évaluation et de la statistique.  
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2689250>
- Royer, N., Moreau, C. et Chiasson-Desjardins, S. (2017). La qualité de vie au travail des éducatrices de la petite enfance. *Revue canadienne de l’éducation*, 40(3), 60-91.  
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2303>

- Sabol, T. J. et Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment et Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.67226>
- Sakr, M. (2025). The everyday advocacy work of the baby room leader. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 26(1), 119-131. <https://doi.org/10.1177/14639491231168942>
- Sakr, M. et Halls, K. (2024). ‘Dissensus’ and the emergence of activist leadership in the baby room of UK early childhood settings. *Education, Citizenship and Social Justice*, prépublication. <https://doi.org/10.1177/17461979241241514>
- Sakr, M. et Halls, K. (2024). Social Purpose and Pedagogy in the Baby Room of UK Nurseries : Exploring the What, How and Why of Working with 0–2 Year Olds. *Early Childhood Education Journal*, prépublication. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01792-9>
- Salamon, A., et Harrison, L. (2015). Early childhood educators’ conceptions of infants’ capabilities : The nexus between beliefs and practice. *Early Years*, 35(3), 273-288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1042961>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4e éd.). SAGE Publications
- Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners’ perceptions of children’s risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434-449. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.794797>
- Schreyer, I. et Krause, M. (2016). Pedagogical staff in children’s day care centres in Germany – links between working conditions, job satisfaction, commitment, and work-related stress. *Early Years*, 36(2), 132-147. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1115390>
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/rfs.474.0929>
- Sigurdardottir, I. et Einarsdottir, J. (2016). An Action Research Study in an Icelandic Preschool: Developing Consensus About Values and Values Education. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 161-177. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0161-5>
- Siraj, I. et Huang, R. (2020). Operationalizing Bronfenbrenner’s PPCT Model in Researching Human Development: Commentary on Xia, Li, and Tudge. *Human Development*, 64(1), 21-25. <https://doi.org/10.1159/000508341>
- Sloan, K. (2025). Toward New Discourse : Connectedness, Joy, and Emotional Capital in Early Childhood Education. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2442429>
- Slot, P. L. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 176. Éditions OCDE.
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J. et Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>

- Smith, S. et Lawrence, S. M. (2019). *Early Care and Education Teacher Well-being: Associations with children's experience, outcomes, and workplace conditions: A research to policy brief*. National Center for Children in Poverty. <https://doi.org/10.7916/d8-ngw9-n011>
- Sorrells, C., et Madrid Akpovo, S. (2024). Time for slow care : Bringing slow pedagogy into conversation with ethics of care in the infant/toddler classroom. *Policy Futures in Education*, 22(7), 1404-1420. <https://doi.org/10.1177/14782103241227489>
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational researcher*, 7(2), 5-8. <https://journals-sagepub-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/doi/pdf/10.3102/0013189X007002005>
- Stake, R. E. (2005). *Multiple case study analysis*. Guilford Publications.
- Stanley, K. et Kuo, N.-C. (2022). “It Takes a Village” : Approaching the Development of School-Family-Community Partnerships through Bronfenbrenner’s Socio-Ecological Perspectives. *Journal of Human Sciences and Extension*, 10(1), article 13. <https://doi.org/10.54718/CQBW6379>
- Statistique Canada. (2023, octobre). *Les femmes sur le marché du travail : potentiel, rémunération et participation en hausse*. Statistique Canada. <https://www.statcan.gc.ca/o1/fr/plus/4823-les-femmes-sur-le-marche-du-travail-potentiel-remuneration-et-participation-en-hausse>
- Statistique Canada. 2025. Enquête sur la population active (EPA) (Tableau : 14-10-0287-01). [Caractéristiques de la population active, données mensuelles désaisonnalisées et la tendance-cycle] . Consulté le 16 juin 2025 à [https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurveyetSDDS=3701](https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurveyetSDDS=3701)
- Sumsion, J. (2007). Sustaining the Employment of Early Childhood Teachers in Long Day Care: A case for robust hope, critical imagination, and critical action. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(3), 311-327. <https://doi.org/10.1080/13598660701447247>
- Tessier, R., Dion, G., et Mercier, C. (1989). Stress et santé au travail chez les éducatrices en garderie : le rôle atténuateur du soutien social. *Santé mentale au Québec*, 14(2), 39-50. <https://doi.org/10.7202/031513ar>
- Therriault, G., Harvey, L. et Jonnaert, P. (2014). Croyances épistémologiques de futurs enseignants du secondaire : Des différences entre les profils et une évolution en cours de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 1-30. <https://doi.org/10.7202/1024924ar>
- Thomason, A. C., et La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304.
- Thomason, A. C., et La Paro, K. M. (2013). Teachers’ Commitment to the Field and Teacher–Child Interactions in Center-Based Child Care for Toddlers and Three-Year-Olds. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 227-234. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0539-4>
- Tilbe, Y. T. et Xiaosong, G. (2024). Teacher-related factors associated with teacher–child interaction quality in preschool education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 18(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40723-024-00134-x>

- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502. <https://doi.org/10.7202/031889ar>
- Tong, P. et An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 14, article 1233925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E. et Karnik, R. B. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory et Review*, 1(4), 198-210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- Tudge, J. R. H., Payir, A., Merçon-Vargas, E., Cao, H., Liang, Y., Li, J. et O'Brien, L. (2016). Still Misused After All These Years? A Re-evaluation of the Uses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory et Review*, 8(4), 427-445. <https://doi.org/10.1111/jftr.12165>
- Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Revue des politiques sociales et familiales*, 109(1), 47-57. <https://doi.org/10.3406/caf.2012.2883a>
- Van der Maren, J. M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches Qualitatives, Hors-Série*, 11, 4-23.: [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v11/RQ-HS11-jmvdm.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v11/RQ-HS11-jmvdm.pdf)
- Van Maanen, J. (1979). Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A Preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526. <https://doi.org/10.2307/2392358>
- Van Huizen, T. et Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206-222. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>
- Vérificateur général du Québec. (2024). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2023-2024, Chapitre 4 : Qualité des services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec.
- von Suchodoletz, A., Lee, D.S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B. et Yoshikawa, H. (2023) Correction: Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLoS ONE* 18(10), article e0293056. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293056>
- Wagner, S. L., Forer, B., Cepeda, I. L., Goelman, H., Maggi, S., D'Angiulli, A., Wessel, J., Hertzman, C. et Grunau, R. E. (2013). Perceived Stress and Canadian Early Childcare Educators. *Child et Youth Care Forum*, 42(1), 53-70. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9187-5>
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. et Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249. <https://doi.org/10.1080/03004430600722671>
- Wernick, P. D. (2022). *Embracing a Pedagogy of Care in the Infant and Toddler Classroom* [Mémoire de maîtrise, University of Nebraska-Lincoln]. Digital Commons. <https://digitalcommons.unl.edu/cehdsdiss/409/>

- Wistoft, K., Clark, A. et Qvortrup, L. (2022). A window of change: how COVID-19 disrupted pedagogical approaches in Danish kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 658-671. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2005111>
- Wustmann Seiler, C., Sticca, F., Gasser-Haas, O. et Simoni, H. (2022). Long-Term Promotive and Protective Effects of Early Childcare Quality on the Social–Emotional Development in Children. *Frontiers in Psychology*, 13, article 854756. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.854756>
- Xia, M., Li, X. et Tudge, J. R. H. (2020). Operationalizing Urie Bronfenbrenner’s Process-Person-Context-Time Model. *Human Development*, 64(1), 10-20. <https://doi.org/10.1159/000507958>
- Xie, W., Zhang, X., Xiao, N. et Chan, W. L. (2021). Need for and concerns about non-parental childcare programs for infants and toddlers in Hong Kong: Voices of parents. *Children and Youth Services Review*, 131, 106260. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106260>
- Yang, H., Park, S. et Chau, L. (2024). Investigating the association between professional development and educators’ beliefs in U.S. center- and home-based early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 69, 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.07.005>
- Zhang, M. (2025). A Study on the Differences in Professional Identity of Early Childhood Education Pre-Service Teachers Before and After Educational Internships. *Education Insight*, 2(4), 91-97. <https://soapubs.com/index.php/EI/article/view/322/333>