

Université du Québec en Outaouais

Élaboration et évaluation d'une formation sur le développement socioémotionnel des
enfants 0-5 ans à l'intention des éducatrices en service de garde

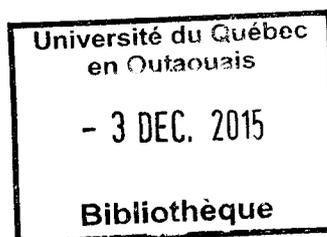
Par

Karine F. St-Germain

Département de psychoéducation et de psychologie
Module de psychoéducation

Mémoire soumis dans le cadre des exigences du programme de maîtrise en
psychoéducation (profil mémoire-stage) en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès
sciences (M. Sc.) en psychoéducation

Juillet 2015



Remerciements

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont accompagnée de près ou de loin dans tout mon cheminement universitaire, et principalement, dans ce long et beau processus du mémoire.

Je remercie ma mère Ginette, qui a été d'un support psychologique tout au long de mes études. Elle m'a parfois transportée dans ses bras lors des moments de découragement, m'a tenue par la main lors des moments d'incertitude et elle a marché derrière moi lors des moments d'enthousiasme et de réussite, une main sur mon épaule en me disant : «J'ai toujours cru que tu pouvais y arriver!».

Je remercie mon père Christian, qui a toujours cru en moi, qui me disait que j'étais la meilleure et qu'il n'avait aucun doute sur ma réussite universitaire et professionnelle. Un père aimant qui m'a toujours encouragée à poursuivre mes études et mes rêves.

Je remercie ma sœur Carol-Ann, qui m'a permis de me dépasser dans mon cheminement professionnel de la psychoéducation. De lui expliquer que ma profession est passionnante a été un défi, mais également une révélation pour moi qui me voyait à chaque fois étonnée de voir tout ce que la psychoéducation puisse apporter auprès des personnes.

Je remercie ma marraine Thérèse, également ma mamie, qui m'a supportée et m'a suivi à distance dans toutes les étapes de mon cheminement universitaire. Elle s'est intéressée à tout ce que je vivais, me trouvait courageuse d'entreprendre la maîtrise et le mémoire, en me répétant sans cesse qu'elle me trouvait bonne d'intervenir auprès des personnes en difficulté. Dans notre famille, c'est elle qui nous a transmis les qualités que sont l'empathie et la considération pour les autres. Elle est également notre pilier, notre phare, notre guide et notre référence.

Je remercie mon conjoint Danny, qui m'a accompagnée dans toutes les situations émotionnelles inimaginables. Il a été témoin de ma capacité d'adaptation, de mes sacrifices, de mes efforts, de mes réussites et de ma ténacité à vouloir réussir ma maîtrise.

Je remercie mes nièces Katy-Rose et Laurane, mes filleules Léa-Kim et Amélia, et mon neveu Liam, qui me font croire en une jeunesse épanouie et remplie d'ambition. C'est pour elles et lui que je veux me dépasser comme professionnelle.

Je remercie ma meilleure amie, Marie-Julie, qui malgré l'océan qui nous sépare, prenait régulièrement des nouvelles sur mes étapes de mémoire, qui m'encourageait à persévérer et qui a toujours cru en mes compétences et mes capacités.

Je remercie mon directeur de recherche, Sylvain Coutu, qui m'a soutenue tout au long de ce processus de mémoire et qui m'a fait découvrir ce sujet qui allait tant me passionner : le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire.

Un immense merci à toutes les autres personnes, familles et amies, qui ont cru en moi. Aujourd'hui, je démontre par ce mémoire, à tous ceux et celles qui ne croyaient pas que j'allais devenir psychoéducatrice, que j'ai réussi. Les remarques injustifiées de certaines personnes m'ont apparu d'abord comme une embûche. Pourtant, je me suis relevée et j'ai décidé de persévérer, plutôt qu'abandonner. J'ai préféré croire en mes rêves et en mes compétences. Et maintenant, avec tout le support de mes êtres chers, je suis devenue ce que je voulais être : une psychoéducatrice dévouée et remplie d'ambition pour l'avenir ...

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	3
Contexte théorique.....	4
Mise en contexte du réseau des services de garde éducatifs (SGÉ) au Québec.....	4
Contexte de vie des familles québécoises ayant des enfants d'âge préscolaire	6
La situation des familles québécoises	6
Programme éducatif des services de garde au Québec «Accueillir la petite enfance» ...	7
Présentation du programme	7
La mission du programme éducatif et le présent projet de recherche.....	8
La composition et l'importance de services de garde au Québec	9
Le nombre d'enfants fréquentant un SGÉ au Québec	9
La qualité des services de garde : comment la définir?	9
La qualité des services de garde : une variable déterminante	10
Et les éducatrices dans tout ça?.....	11
Développement de l'enfant préscolaire.....	15
L'importance du développement global chez l'enfant en bas âge	15
Qu'est-ce que le développement socioémotionnel?.....	15
L'importance du développement socioémotionnel chez les enfants préscolaires .	16
L'attachement et la théorie de l'apprentissage social dans le processus de socialisation des émotions chez les enfants	18
Quel rôle ont les éducatrices en SGÉ sur le développement socioémotionnel des enfants?	20
Objectifs de recherche	22

CHAPITRE 2	23
Méthode	24
Participants	24
Protocole de recherche et instruments de mesure	26
Déroutement	29
CHAPITRE 3	32
Résultats	33
Élaboration de la formation DSÉ	33
Niveau de satisfaction des éducatrices à la formation DSÉ	35
Constats des entrevues de groupe (<i>focus groups</i>)	38
Validation des constats des entrevues de groupe par des entrevues individuelles	47
CHAPITRE 4	48
Discussion	49
Les limites de l'étude	57
Quelques recommandations	59
CONCLUSION	61
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	64
ANNEXES	xi
Annexe A : Fiche de satisfaction des éducatrices à la formation	xii
Annexe B : Questions lors des entrevues de groupes	xiv
Annexe C : Questions des entrevues individuelles	xv
Annexe D : Certificat d'éthique	xvi
Annexe E : Lettre d'invitation au projet de mémoire	xvii
Annexe F : Inscriptions à la formation DSÉ	xx
Annexe G : Formulaire de consentement	xxi
Annexe H : Fiches de données sociodémographiques	xxv
Annexe I : Résumé de la formation DSÉ (grandes lignes)	xxvi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. <i>Caractéristiques sociodémographiques des éducatrices</i>	25
Tableau 2. <i>Statistiques descriptives des résultats au questionnaire de satisfaction des éducatrices quant à la formation DSÉ reçue</i>	36
Tableau 3. <i>«Quels outils/interventions/contenu présentés lors de la formation DSÉ, répondent le mieux à vos besoins?»</i>	39
Tableau 4. <i>Autres contenus ressortis lors des entrevues de groupe</i>	41
Tableau 5. <i>Réponses en lien avec la question : «Avez-vous des idées ou des recommandations à proposer à d'autres éducatrices dans leurs interventions quotidiennes?»</i>	43
Tableau 6. <i>Réponses en lien avec la question : «À quelle fréquence intervenez-vous au quotidien dans des situations émotionnelles?»</i>	43
Tableau 7. <i>Réponses en lien avec la question: «Selon vous, comment pouvez-vous aider les jeunes enfants dans leur développement socioémotionnel?»</i>	45
Tableau 8. <i>Réponses en lien avec la question : «Expliquez en quoi votre formation de base, pour devenir éducatrice, vous a appris à bien gérer les situations émotionnelles.</i> .	46

LISTE DES FIGURES

Graphique 1. <i>Satisfaction des éducatrices concernant la durée de la formation</i>	37
--	----

LISTES DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CÉ : Compétence émotionnelle

CÉR : Comité d'éthique à la recherche

CCNES-VE: Coping With Children's Negative Emotions Scale

CPE : Centre de la petite enfance

DSÉ : Développement socioémotionnel

EUSG : Étude sur l'utilisation, les besoins et les préférences des parents sur les services de garde québécois

n = : échantillon

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

OPPQ : Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

PAD : Potentiel adaptatif

SG : Services de garde

SGÉ : Services de garde éducatifs

SÉ : Socioémotionnel

VÉP : Vécu éducatif partagé

RÉSUMÉ

Le développement socioémotionnel (DSÉ) chez les enfants d'âge préscolaire est un sujet émergent depuis les dernières années. Néanmoins, la relation entre le travail des éducatrices en service de garde et le développement des compétences socioémotionnelles chez les enfants de 0 à 5 ans est peu explorée. De plus, la formation académique pour devenir éducatrice en petite enfance n'outille pas suffisamment les futures éducatrices à intervenir auprès des enfants vivant des situations socioémotionnelles difficiles. Ce projet de mémoire visait donc à combler ce besoin auprès de cette clientèle.

Ce projet de recherche utilise un protocole de type pré-expérimental. Cette recherche est de type descriptif, appliqué et exploratoire. L'approche de ce projet est mixte, c'est-à-dire qu'elle comprend des données quantitatives et qualitatives. Néanmoins, ce sont les données qualitatives qui prévalent. Le but de la présente étude vise à outiller les éducatrices travaillant dans un milieu de garde institutionnel pour intervenir de façon adéquate lors des situations socioémotionnelles des enfants. Ce projet de recherche découle du projet MELS dirigé par un professeur de l'Université du Québec en Outaouais, Sylvain Coutu. Des éléments de ce projet ont inspiré cette recherche et ont été la base de cette étude. L'objectif général de l'étude est de développer une formation destinée aux éducatrices en CPE sur le développement socioémotionnel des enfants et d'évaluer comment celle-ci est perçue par les participantes. De façon plus précise, trois objectifs spécifiques sont poursuivis. Le premier objectif est d'évaluer la satisfaction générale des éducatrices concernant les aspects pédagogiques de l'animation, ainsi que les contenus présentés lors de la formation DSÉ. Le deuxième objectif vise à évaluer la perception des éducatrices quant à la pertinence et à l'utilité des notions abordées lors de la formation DSÉ (notamment en ce qui concerne les stratégies d'intervention au quotidien). Enfin, le troisième et dernier objectif de la recherche est d'évaluer comment les éducatrices se représentent leur rôle d'agente de socialisation dans le développement SE des enfants.

Mots clés : développement socioémotionnel, compétences socioémotionnelles, éducatrice, enfants d'âge préscolaire, services de garde éducatifs, formation, prévention, socialisation.

ABSTRACT

Social-emotional development among preschoolers is an emergent topic over recent years. Nevertheless, the relationship between the work of early childhood educators and social-emotional competency development in children 0 to 5 years old is little investigated. Moreover, the early childhood education program training does not prepare enough future childcare personnel to intervene with children experiencing social-emotional issues. Therefore, this research project aims to fill this need among early childhood educators.

A pre-experimental design is used for this descriptive and exploratory type research. Mixed methods approach is also used, with mainly qualitative data output. The purpose of this project was a preliminary and exploratory trial on providing child-care institutions' educators tools to respond appropriately to children's social-development situations. This research is affiliated to the MELS research project directed by Sylvain Coutu, professor at the *Université du Québec en Outaouais*, since elements of the present project were inspired by it. Following the elaboration of a training program based on the child's social-emotional development and designed for early childhood educators, three objectives were elaborated. The first one was to measure the educators' satisfaction of the training program. The second objective was to evaluate whether or not the tools provided by the training program were seen as helpful by the educators in their daily work and to assess if there were elements seen as missing that could be added later in the training program. The final objective was to summarily evaluate the contribution of the content submitted and the implementation of the strategies proposed in the training program in the daily work of the childcare personnel. The evaluation of these objectives leads to the conclusion that the training program designed for the early childhood educators seems to have filled a professional need.

Keywords: social-emotional development, social-emotional competencies, childcare personnel, preschoolers, educational childcare services, training program, prevention, emotional competence.

INTRODUCTION

Les éducatrices¹ en petite enfance sont de plus en plus nombreuses à offrir des services aux jeunes familles. Elles occupent une place essentielle dans la société québécoise d'aujourd'hui en participant à l'éducation des jeunes enfants. Cependant, certains de leurs rôles restent peu documentés, que ce soit aux yeux de la population en général, ou ceux des parents. Tous s'entendent pour dire qu'elles sont responsables des enfants dont elles s'occupent. Certaines personnes pensent qu'elles ont simplement un rôle de «gardienne d'enfants». Pourtant, elles font beaucoup plus que ça. Elles s'occupent de l'éducation des enfants, d'où le nom d'éducatrice. Les éducatrices sont également importantes pour assurer le bien-être de l'enfant et stimuler leur développement global. Le développement global consiste au développement moteur et physique, cognitif, langagier, social et affectif. Dans la sphère affective, une nouvelle dimension suscite de plus en plus l'intérêt des experts en petite enfance : le développement socioémotionnel.

Les éducatrices en petite enfance savent-elles qu'elles ont un apport important dans le développement des compétences socioémotionnelles ? Une difficulté rencontrée par les éducatrices est le manque d'informations reliées au développement socioémotionnel des enfants dans leur formation académique, ainsi que dans leur formation continue (Bigras et Lemay, 2012; Duclos, 2008). Il est primordial de s'assurer qu'elles soient bien outillées et informées pour faire leur travail qui comporte plusieurs défis. C'est pourquoi des chercheurs québécois se sont penchés sur cette problématique et ont entamé un projet intitulé : «La prévention des difficultés d'adaptation sociale dans les milieux de la petite enfance : élaboration d'un "coffre à outils" à l'intention des éducatrices», mené sous la direction de Sylvain Coutu, professeur au Département de psychoéducation et psychologie de l'UQO. Ce projet est actuellement à sa troisième et dernière année de mise en place et se caractérise par la collaboration de plusieurs expertises en petite enfance de niveau collégial et universitaire. Tout d'abord, nous avons utilisé une partie des contenus développés dans le cadre du projet MELS, afin de développer et d'offrir une formation aux éducatrices en CPE visant à soutenir le développement des compétences

¹ Le terme «éducatrice» est utilisé au féminin, puisque la majorité des personnes occupant cet emploi sont des femmes. Toutefois, le masculin est également inclus dans ce texte.

socioémotionnelles des enfants en contexte préscolaire. Ce projet vise également l'amélioration des pratiques des éducatrices tout en bonifiant la qualité des services éducatifs.

Le présent projet de recherche s'intéresse à la façon dont les éducatrices peuvent promouvoir le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire. Une attention particulière est accordée au rôle joué par les éducatrices en service de garde dans la socialisation des émotions. Le contexte théorique débute par une présentation du réseau des services de garde éducatifs québécois. Ensuite, le contexte de vie des familles québécoises actuelles sera brièvement présenté, en plus de la présentation du programme éducatif des services de garde québécois. Aussi, une section sera réservée à la composition et à l'importance des services de garde au Québec. Enfin, le contexte théorique se termine par la présentation des étapes de développement de l'enfant d'âge préscolaire au plan socioémotionnel et l'énoncé des objectifs de la présente recherche.

Le deuxième chapitre est consacré à la méthode utilisée dans le cadre de ce projet de recherche. Les caractéristiques des participantes, les instruments de mesure utilisés, ainsi que le déroulement du projet de recherche complèteront ce chapitre.

Le troisième chapitre se rapporte à la présentation des résultats obtenus à l'aide des instruments de mesure. Enfin, le quatrième et dernier chapitre est réservé à la discussion, c'est-à-dire l'analyse des résultats et à l'évaluation de l'atteinte des objectifs de recherche. Le mémoire se termine par une courte conclusion qui propose une analyse des retombées de ce projet pour l'avancement des connaissances dans une perspective psychoéducative.

CHAPITRE 1

CONTEXTE THÉORIQUE

Mise en contexte du réseau des services de garde éducatif (SGÉ) au Québec

En 1997, une politique familiale concernant les enfants d'âge préscolaire est établie par la ministre de la Famille et de l'Enfance, madame Pauline Marois. Celle-ci veut mettre en place une nouvelle politique servant à améliorer la situation des familles au Québec et rendre les services aux familles québécoises plus équitables et disponibles à tous. Le portrait des familles en 1996 a forcé le gouvernement du Québec à mettre en place des moyens concrets pour aider ses familles. En effet, en 1996, le nombre des familles québécoises s'élevait à 960 000 et le nombre d'enfants était de 1 660 000, dont le tiers avait moins de six ans. Le pourcentage des parents de jeunes enfants qui travaillaient à l'extérieur de la maison en 1996 était de 70% contrairement à 30% en 1976. De plus, en 1996, le revenu familial moyen était de 50 000\$, et 23% des familles avaient un revenu inférieur à 25 000\$ (Gouvernement du Québec, 1996). Suite à ce portrait alarmant dévoilant de nouveaux besoins des familles, la politique familiale a été revue et repensée en fonction de trois axes de développement : les services en petite enfance; le soutien financier aux familles; ainsi que la création de l'assurance parentale (Gouvernement du Québec, 1996). C'est principalement le premier point qui sera pertinent dans ce projet de mémoire. Les services offerts à la petite enfance comprennent :

«L'implantation accélérée de la maternelle à temps plein pour tous les enfants de cinq ans, à compter de septembre 1997; l'implantation accélérée de services éducatifs à mi-temps et de services de garde gratuits pour les enfants de quatre ans vivant dans les milieux défavorisés ; ainsi que l'implantation, étalée sur six ans, de services de garde à frais minimes pour tous les jeunes enfants dont les parents ont des activités professionnelles ou scolaires.» (Gouvernement du Québec, 1996, p. 30)

Cette politique de 1996 s'appuie sur trois pivots : 1-assurer une équité dans le soutien aux familles et aider activement les familles ayant un faible revenu; 2-aider les familles à concilier les responsabilités professionnelles et parentales; et 3-permettre le développement des enfants dans une perspective d'égalité des chances (Marois, 2007, cité par Bigras et Cantin, 2008). La mise en place des SGÉ a été envisagée grâce au troisième pivot.

C'est donc officiellement en 1997 que le gouvernement du Québec revendique l'accessibilité à un milieu de garde à tous les enfants d'âge préscolaire (0 à 5 ans) grâce à la création d'un réseau universel de service de garde éducatif à la petite enfance (Bigras et Lemay, 2012). Le but recherché est d'offrir à tous les enfants un service de garde éducatif de qualité, et ce grâce à une contribution réduite des parents. L'État s'était alors engagé à payer 80% de la facture et offrir ce service pour un minimum de sept années consécutives. Cela a eu un développement considérable et une ampleur inattendue. (Marois, 2007, cité par Bigras et Cantin, 2008).

Les CPE ont été créés certes, dans le but que tous les enfants puissent bénéficier d'un service de garde de qualité, mais aussi dans le but de favoriser l'intégration dans le milieu scolaire en actualisant leur potentiel en SGÉ au plan de leur développement global (Bigras et Lemay, 2012).

Les SGÉ québécois connaissent une popularité fleurissante, ce qui leur a permis d'exister encore, 20 ans plus tard, en 2014. En effet, une étude sur l'utilisation, les besoins et les préférences des parents sur les services de garde québécois (EUSG) en 2009 a permis de constater que 73% des familles du Québec utilisent les SGÉ de façon régulière, et ce pour au moins un enfant (Gingras, Audet et Nanhou, 2011).

Les SGÉ prennent la forme des milieux familiaux, des garderies privées, ou en installation (aussi appelés centres de la petite enfance - CPE). Actuellement, la fréquentation des enfants en installation (CPE) est à la hausse. Effectivement, les CPE gagnent en popularité pour les enfants âgés de plus d'un an jusqu'à cinq ans, puisque selon l'EUSG, les parents optent de plus en plus pour la fréquentation de leur enfant en CPE (Gingras et al., 2011). Cette popularité peut s'expliquer par la mission des CPE quant aux services offerts, par le souci du développement global de l'enfant, ainsi que par la prévention et le dépistage de difficultés d'adaptation. Tout cela, en s'assurant que l'enfant évolue dans un environnement éducatif, sécuritaire et ludique (Bigras et Cantin, 2008).

Contexte de vie des familles québécoises ayant des enfants d'âge préscolaire

La situation des familles québécoises

Une étude sur l'utilisation, les besoins et les préférences des parents sur les services de garde québécois (EUSG, 2009) a permis de dresser un portrait assez précis des familles québécoises (Gingras et al., 2011). Dans cette étude, il y a 318 456 familles et 407 400 enfants d'âge préscolaire (Régie des rentes du Québec, 2009, cité par Gingras et al., 2011). Établir un portrait global de ces familles ayant des enfants d'âge préscolaire permet d'analyser leurs besoins afin d'améliorer la qualité des services de garde éducatifs (SGÉ).

Selon l'EUSG (2009), certaines des familles ayant des enfants de moins de cinq ans proviendraient de milieux ayant plusieurs facteurs de risque, tels que la monoparentalité (11%), des séparations parentales (9%), une faible scolarisation des parents (9%), un revenu annuel en dessous du seuil de la pauvreté (10 % des familles ont un revenu de moins de 20 000 \$ alors que le seuil de la pauvreté était de 32 131\$/an en 2011, pour un ménage composé de deux personnes) (Commission administrative des régimes de retraite et d'assurance du Québec, 2014).

Les familles québécoises ont besoin plus que jamais des SGÉ pour leurs enfants, à cause d'un rythme de vie en accéléré et des conditions de vie plus stressantes. En effet, ce n'est plus seulement le père qui est pourvoyeur. La mère retourne au travail même si l'enfant à moins de cinq ans. Des emplois à temps plein, à temps partiel et durant les jours de semaines amènent les parents d'enfant d'âge préscolaire à réorganiser leur vie. Le fait d'inscrire leurs enfants dans des services de garde éducatifs permet aux parents de travailler, afin d'avoir une condition de vie satisfaisante répondant ainsi à leurs besoins.

Mais qu'est-ce que ces milieux de garde apportent-ils au juste aux familles? Sur quelles assises éducatives et théoriques sont-elles construites? Les SGÉ doivent répondre aux exigences du ministère de la Famille, lequel a mis en place en 1997 (et revu en 2007) le programme éducatif des services de garde du Québec.

Programme éducatif des services de garde du Québec «Accueillir la petite enfance»

Présentation du programme

Son but.

Le programme éducatif des SG du Québec a été élaboré par le gouvernement du Québec en 1997. Depuis, il y a eu une mise à jour du programme, dont celle de 2007 par le Ministère de la Famille du Québec qui s'intitule maintenant «Accueillir la petite enfance». Il est maintenant soumis à la loi sur les SGÉ à l'enfance, ce qui veut dire que tous les milieux de garde, régis et subventionnés, doivent l'appliquer (Bigras et Lemay, 2012). Le programme éducatif a été conçu pour s'assurer que les enfants bénéficient de services de qualité (Forest, Lanthier, Nelissen et Roy, 2007). De plus, il a été mis en place selon une perspective d'application universelle, afin d'assurer la cohérence et l'arrimage des interventions offertes dans tous les SGÉ (Forest et al., 2007). Le programme éducatif englobe toutes les sphères de développement de l'enfant d'âge préscolaire, c'est-à-dire le développement physique et moteur, social, moral, affectif, cognitif et langagier (Forest et al., 2007).

Ses objectifs.

Le programme éducatif comporte quatre objectifs afin de soutenir la qualité des services de garde éducatif : 1- assurer un service de garde de qualité; 2- outiller les intervenants en SGÉ en étant un cadre de référence; 3- promouvoir la cohérence entre tous les milieux de vie de l'enfant; et 4-permettre une continuité des interventions faites en petite enfance jusque dans le milieu familial de l'enfant (Forest et al., 2007).

Ses principes.

Le programme éducatif comporte cinq principes de base : «1- Chaque enfant est un être unique; 2- le développement de l'enfant est un processus global et intégré; 3-l'enfant est le premier agent de son développement; 4- l'enfant apprend par le jeu, et 5- la collaboration entre le personnel éducateur et les parents contribue au développement harmonieux de l'enfant.» (Forest et al., 2007). Ces principes existent afin de guider les éducatrices en service de garde dans leurs interventions et leurs activités quotidiennes auprès des enfants d'âge préscolaire. Les activités offertes en SGÉ, peu importe le type de milieu, doivent avoir pour but la stimulation du développement global de chaque

enfant, ainsi que d'optimiser leur adaptation dans leur environnement physique et social (Forest et al., 2007).

Ses assises théoriques.

Le programme éducatif s'est inspiré de fondements théoriques sur le développement de l'enfant. Il s'agit de la théorie de l'attachement et de l'approche écologique. La théorie de l'attachement a permis d'identifier les circonstances appropriées au développement affectif des enfants en termes de liens affectifs entre ceux-ci et les éducatrices en SGÉ. En effet, une relation de confiance et d'affection entre l'enfant et l'éducatrice lui permettra de s'épanouir, en plus de fournir une motivation et de la confiance en soi pour explorer son environnement (Forest et al., 2007).

Quant à l'approche écologique, elle a permis de reconnaître l'importance des interactions entre l'enfant et son entourage, incluant : les intervenants en petite enfance, le milieu de garde, l'environnement physique et social, ainsi que toutes les autres instances externes (Forest et al., 2007). En fait, cette approche suggère que le développement de l'enfant est influencé par ses caractéristiques biologiques (ce qui est inné), son environnement immédiat (ses parents, sa famille, son service de garde) et le contexte physique, socioéconomique et culturel dans lesquels il vit (famille élargie, voisinage, emploi des parents, société d'accueil et d'origine, etc.) (Bronfenbrenner, 1994; Forest et al., 2007).

Ses missions.

Forest et al. (2007) affirment que les SGÉ au Québec ont trois missions, soit : 1- celle de voir au bien-être, à la santé et à la sécurité des enfants, en leur offrant de saines habitudes de vie d'ordre alimentaire, physique et comportemental; 2- celle d'offrir aux enfants un milieu de vie de qualité leur permettant de stimuler leur développement global; et 3- celle de prévenir l'apparition de difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'insertion sociale.

La mission du programme éducatif et le présent projet de recherche

Ce projet de recherche est en lien avec la deuxième et la troisième mission des services de garde éducatifs, soit la stimulation du développement et la prévention des

difficultés d'adaptation chez les enfants d'âge préscolaire. Cet aspect sera abordé de façon plus détaillée dans une prochaine section.

La composition et l'importance des services de garde au Québec

Le nombre d'enfants fréquentant un SGÉ au Québec

Près de 70% des enfants québécois de quatre ans fréquentent un service de garde, selon les données tirées du ministère de la Famille dressant le profil des utilisateurs en 2010 (AQCPE, 2013). En effet, 67% des enfants de moins de cinq ans fréquentent un service de garde régi par l'État (représentant plus de 50 000 enfants). De ce nombre, 46% des enfants sont en CPE, 30% sont accueillis dans un milieu familial reconnu et 24% sont en garderies, subventionnées ou non (AQCPE, 2013). En 2012, il y avait 213 500 enfants québécois d'âge préscolaire qui fréquentaient un SGÉ, et 163 436 enfants québécois qui ne fréquentaient pas un SGÉ. Le nombre d'enfants fréquentant un SGÉ augmente en plus avec les années (AQCPE, 2013). Par ce nombre croissant d'enfants fréquentant un SGÉ, il est d'autant plus important que les milieux de garde puissent fournir un environnement de qualité, puisque plusieurs enfants en bénéficieront. Malgré cela, même si le nombre d'enfants fréquentant un SGÉ était minime, il serait tout autant important d'en assurer la qualité.

La qualité des services de garde : comment la définir ?

Il y a deux principaux types de qualité à considérer : la qualité structurelle et la qualité du processus. La qualité structurelle se traduit par le respect de la taille des groupes, le ratio enfants/éducatrices, la formation et l'expérience des éducatrices, la stabilité et le bien-être du personnel, etc. Enfin, tout ce qui relève de l'organisation du milieu (Bigras et Lemay, 2012). En ce qui concerne la qualité du processus, c'est le respect du programme d'activités, les interactions entre les enfants et les éducatrices, la fréquence et la qualité des liens et contacts avec les parents. Ceci étant tout ce qui relève de l'organisation des activités (Bigras et Lemay, 2012). Un troisième type de qualité s'ajoute : la qualité de l'environnement physique. Celui-ci se traduit par l'aménagement des lieux influencé par les besoins et les intérêts des enfants, ainsi que par le choix du matériel approprié pour favoriser le développement global et optimal des enfants (Bigras

et Lemay, 2012). Bref, des enquêtes de qualité ont permis de constater que la qualité éducative serait davantage présente dans les SGÉ de type installation, comme les CPE, qu'en milieu familial (Bigras et al., 2010, Drouin et al., 2004; Japel, Tremblay et Côté, 2005; Li-Grinning et Coley, 2006, cité par Bigras et Lemay, 2012). Des études ont démontré que la fréquentation d'un milieu éducatif de qualité profiterait aux enfants sur le plan de leur développement cognitif, moteur, langagier et social (Clarke-Stewart et al.; 2002, Lee, 2005; Votruba-Drzal, Coley et Chase-Lansdale, 2004; Bierman et al., 2008; Campbell et al., 2002; Hausfather et al., 1997, Christakis et Garisson, 2009, cité par Bigras et Lemay, 2012).

La qualité des services de garde : une variable déterminante

Les services de garde éducatifs sont des milieux de vie importants dans la vie des enfants d'âge préscolaire. En effet, ceux-ci y passent entre cinq et dix heures par jour, allant de trois à cinq jours par semaine (Gingras et al., 2011). Étant donné leur temps de présence considérable dans une semaine (pour une durée totale pouvant aller jusqu'à 50 heures par semaine), il est donc primordial que l'enfant puisse s'épanouir dans un environnement de qualité et propice aux apprentissages.

Selon Lalonde-Graton (2003), la qualité des SGÉ repose principalement sur les compétences de l'éducatrice en SGÉ. En effet, celle-ci doit constamment faire appel à son savoir (ses connaissances), à son savoir-faire (ses habiletés), ainsi qu'à son savoir-être (ses attitudes). L'éducatrice se doit de créer un environnement adéquat, permettant à l'enfant de développer ses compétences dans toutes les sphères de son développement, et ce, par des activités, des ateliers, des interventions sur le champ, et même en jeu libre. L'éducatrice doit constamment penser à la notion de qualité éducative lorsqu'elle fait le choix de ses activités, lorsqu'elle les planifie, qu'elle les organise et qu'elle organise son environnement physique (lieu des activités, aménagement du local, choix des jouets, etc.), tout en assurant bien sûr la sécurité physique des enfants (Lalonde-Graton, 2003).

De toute évidence, les attitudes (savoir-être) des éducatrices sont également essentielles et ne sont pas à négliger dans l'établissement de la qualité éducative. En effet, les interactions de l'enfant dans son milieu sont primordiales à son développement global (comme suggéré par un des fondements théoriques du programme éducatif). Les interactions entre l'enfant et son éducatrice doivent aussi être de qualité. Par ces

interactions, l'enfant parvient à développer un sentiment de compétence, de confiance et d'attachement. L'éducatrice transmet aussi ses propres valeurs aux enfants, de par ses gestes et ses paroles. Les enfants apprennent donc les notions de respect, de partage, de liberté, d'estime de soi, des règles et des conduites sociales, etc. (Lalonde-Graton, 2003; Royer et Provost, 2004). L'éducatrice est un agent de socialisation important auprès des enfants en bas âge et elle se doit de faire tout ce qu'elle peut pour réussir à donner aux enfants un environnement éducatif de qualité.

Enfin, la qualité éducative en SGÉ est également mesurée par l'application uniforme du programme éducatif en petite enfance. En effet, comme vu précédemment, le programme «Accueillir la petite enfance» a pour objectif de soutenir la qualité éducative des services de garde.

Et les éducatrices dans tout ça?

La formation académique d'éducatrice en petite enfance.

Étant donné le nombre croissant d'enfants fréquentant un SG, il est important que les éducatrices soient bien formées pour soutenir le développement des compétences socioémotionnelles des enfants, puisqu'elles sont une figure importante dans la vie de ceux-ci.

Trois types de formations sont offerts pour devenir éducatrice en service de garde. Il y a le programme de Techniques d'éducation à l'enfance, d'une durée de trois ans à temps plein au niveau collégial. Il y a l'attestation d'études professionnelles en éducation en service de garde en milieu scolaire d'une durée de 390 heures, soit de treize semaines à temps plein. Enfin, il y a le certificat en éducation en petite enfance donné par certaines universités. Toutefois, le certificat d'études est offert aux personnes ayant déjà une expérience de travail dans des SG comme les CPE, les garderies et les services de garde en milieu familial (Université du Québec à Montréal, 2014).

Dans les trois formations, il y a peu de cours qui sont consacrés à l'enseignement des interventions à appliquer auprès des enfants présentant des difficultés d'adaptation au plan socioémotionnel, de même que pour l'apprentissage de moyens pour promouvoir le développement socioémotionnel des enfants. Les sphères motrice, cognitive, langagière

et cognitive sont davantage mises en avant-plan, ce qui n'est pas à négliger. Toutefois, les éducatrices en devenir reçoivent peu de formation quant à une autre sphère de développement de l'enfant, la sphère socioaffective comprenant les compétences socioémotionnelles et la notion d'attachement (Bigras et Lemay, 2012).

La spécificité du rôle des éducatrices auprès des enfants.

En quoi les éducatrices en SG ont-elles un rôle qui diffère de celui des parents? Elles ont certes un rôle d'éducation et de sécurité, mais qu'est-ce qui les distingue des parents? En fait, ce sont leurs compétences éducatives et professionnelles, acquises notamment lors de leur formation académique, qui constituent le caractère unique de leur rôle. Par exemple, les éducatrices doivent avoir des attentes réalistes et adaptées au stade de développement de chaque enfant. Aussi, elles doivent pouvoir ressortir les capacités d'adaptation de chaque enfant, ainsi que leurs difficultés d'attention. Les éducatrices sont susceptibles d'utiliser des outils et des centrations observables et mesurables, puisqu'elles doivent être à l'affût des comportements inquiétants des enfants, de leurs difficultés relationnelles, tout en reconnaissant leurs compétences et leurs améliorations. Elles doivent également établir une routine quotidienne, en y intégrant des activités qui permettent la stimulation de chaque sphère de développement de l'enfant, tout en y intégrant un code de vie avec des règles claires et constantes. Certes, ce dernier aspect s'apparente aux compétences parentales. Simplement, les éducatrices doivent l'appliquer en contexte de groupe, et non seulement en individuel (Coutu, Beaudoin et Émard, 2008). Leurs interventions quotidiennes en contexte de groupe contribuent au développement social des enfants, puisque les éducatrices doivent composer avec le fait qu'elles doivent partager leur attention équitablement pour tous les enfants de leur groupe. Enfin, les éducatrices doivent se conformer au programme éducatif du ministère, ce qui les guide dans le choix et dans l'ajustement de leurs pratiques éducatives, tout en s'adaptant aux besoins particuliers et du niveau de développement des enfants (Coutu, Beaudoin et Émard, 2008).

La contribution unique des parents dans la socialisation des enfants tient au fait qu'ils sont des figures d'attachement primaires. Formellement, leur présence auprès des enfants débute dès la naissance, et même pendant la grossesse. Donc, leur influence est davantage

marquée en raison des échanges plus nombreux et prolongés auprès de leur enfant, en comparaison du vécu en SG.

Le rôle des éducatrices est quelque peu différent de celui des parents, mais ces rôles se complètent et permettent le développement optimal des enfants. De plus, la fréquentation d'un SGÉ peut accorder aux parents un moment de répit et l'opportunité de retrouver sa carrière professionnelle, tout en offrant à l'enfant deux milieux de vie stimulants. Ces différences permettent également à l'enfant de développer son niveau d'adaptation à diverses situations nouvelles et à acquérir des habiletés prosociales utiles pour son entrée à l'école (Coutu et al., 2008; Powell et Dunlap, 2009).

Le rôle principal des éducatrices en SG est de favoriser le développement optimal des enfants. Cependant, elles doivent également agir dans la prévention des difficultés d'adaptation dans le monde du préscolaire (Brigras et Lemay, 2012; Forest, Lanthier, Nelissen et Roy, 2007). Ce rôle semble insuffisamment exploité dans les SGÉ et peu clair dans la réalité des éducatrices. En effet, peu d'entre elles se sentent outillées afin de prévenir les difficultés d'adaptation ou de comportement. Pourtant, ce rôle préventif fait partie des missions du programme éducatif «Accueillir la petite enfance». En effet, ces éducatrices en service de garde interagissent quotidiennement avec des enfants dont certains éprouvent des difficultés précoces. Elles interviennent plusieurs fois par jour auprès d'eux et proposent des démarches éducatives qui influencent directement ou indirectement le développement global des enfants. Leurs apports se traduisent par les activités éducatives, l'apprentissage de stratégies de socialisation et leur soutien émotionnel. Une bonne relation entre l'éducatrice et les parents des enfants permet une cohérence entre les attentes et les apprentissages réalisés en SGÉ et dans la famille. Cette relation n'est pas à négliger, puisqu'elle permet de mieux connaître l'enfant dans son quotidien, ainsi que dans son développement (Coutu, Bouchard, Émard et Cantin, 2012).

Problème soulevé par les études des enquêtes de qualité en lien avec la formation des éducatrices en SGÉ.

Les résultats des enquêtes de qualité comme Bigras et al., (2010), Drouin et al., (2004) Japel, Tremblay et Côté (2005). Li-Grinning et Coley (2006), cité par Bigras et Lemay, (2012), révèlent que plusieurs éducatrices travaillant en CPE au Québec

mentionnent qu'elles se sentent peu outillées, de par leur formation, pour intervenir auprès des enfants exprimant d'une façon plus négative leurs émotions (cris, pleurs, peurs, colère, anxiété, etc.). En fait, les éducatrices ne savent pas toujours comment intervenir pour soutenir le développement socioémotionnel des enfants et cela peut générer des épisodes de stress au travail, puisque la gestion quotidienne de ces comportements négatifs est exigeante (Bigras et Lemay, 2012; Coutu, et al., 2012). Aussi, la formation académique des éducatrices en SGÉ semble ne pas offrir suffisamment de contenu quant au développement socioaffectif des enfants et dans les cas de comportements plus négatifs de type externalisés et internalisés. Ceci ne permet pas aux éducatrices d'offrir un soutien adéquat aux enfants dans le développement de leurs compétences socioémotionnelles (Bigras et Lemay, 2012).

De plus, il existe peu de formation complémentaire à la formation d'éducatrice en petite enfance en lien avec la promotion des compétences socioémotionnelles des enfants d'âge préscolaire. De même qu'il y a peu d'outils d'intervention accessibles aux éducatrices des CPE québécois, en lien avec le développement socioémotionnel (Coutu et al., 2012). Ce manque de ressources devient donc une difficulté quotidienne que doivent affronter les éducatrices en petite enfance.

Développement de l'enfant préscolaire

L'importance du développement global chez l'enfant en bas âge

En ce qui a trait au développement des enfants d'âge préscolaire (0-5 ans), les interventions préventives sont particulièrement importantes, suite à la démonstration des effets bénéfiques de la prévention. Le fait de mettre en place des interventions dès le jeune âge permet de stimuler le développement cognitif, langagier, moteur, social, affectif et émotionnel. À l'âge préscolaire, le cerveau des enfants est malléable, puisque c'est la période de vie où la croissance neurologique est la plus rapide dans l'organisation des informations (Bigras et Lemay, 2012). La prévention constitue une pierre d'assise pour le développement global des enfants, limitant ainsi des difficultés au cours de leur vie, telles que des difficultés d'apprentissages, de comportements et de santé mentale (Vitaro et Gagnon, 2003).

Qu'est-ce que le développement socioémotionnel?

Les compétences socioémotionnelles sont la capacité chez l'individu, ici l'enfant, à identifier, exprimer, réguler et comprendre ses propres émotions et celles des autres. Ces compétences sont intégrées chez l'enfant par apprentissage, de par leur capacité à imiter, à assimiler et à mémoriser les gestes ou paroles d'autrui, mais également par les interactions avec son entourage. Le développement socioémotionnel est un processus qui comprend trois niveaux : 1- l'expression des émotions, 2- la connaissance des émotions et 3- la régulation des émotions, c'est-à-dire la conscience de ses émotions et la capacité de les modifier au besoin (Lewis, 2011).

La compétence sociale est également mise à contribution, puisque l'enfant doit savoir comment bien réguler et exprimer ses émotions de façon acceptable et adéquate. Daniel, Auriac, Garnier, Quesnel et Schleifer (2005) mentionnent que la sphère cognitive de la personne joue un rôle important dans la compréhension des émotions des autres. Des études démontrent que les élèves ayant des difficultés scolaires ont plus de difficulté à comprendre les émotions d'autrui, que les jeunes n'ayant pas de difficulté académique (Pons, Doudin, Harris et De Rosnay, 2002). Ceci peut engendrer des difficultés d'intégration sociale. La perspective cognitive renvoie à ce que les émotions ont une influence importante sur les cognitions, et que les processus cognitifs même déterminent

les réactions émotionnelles (Potvin, 2015). L'apprentissage de la compétence socioémotionnelle de la gestion des émotions doit dépendre de ces deux perspectives : soit la pensée cognitive derrière la réaction émotionnelle et l'émotion elle-même.

Ceci va dans le sens de Lewis (2011), qui mentionne que le comportement émotionnel des enfants dépend de trois facteurs : 1- leur tempérament, 2- leur développement cognitif, ainsi que 3- leurs réactions aux nouvelles situations et aux nouveaux objets. Les enfants qui expriment de l'intérêt et de la joie lorsqu'ils font face à de la nouveauté sont ceux qui posséderaient de bonnes compétences émotionnelles, comparativement aux enfants qui ont peur ou qui sont tristes lors de ces situations (Lewis, 2011). Il faut donc soutenir leur apprentissage socioémotionnel en tenant compte de ces trois facteurs et en adaptant les interventions en fonction de leur âge.

L'importance du développement socioémotionnel chez les enfants d'âge préscolaire

D'un point de vue neuropsychologique, l'apprentissage des émotions consiste à l'exposition au cours du développement de l'enfant ou de l'adolescent, à des situations d'apprentissage favorables qui permet la solidification et l'établissement des connexions neuronales du cerveau. Ces connexions sont nécessaires à la gestion des émotions, ainsi que des comportements de l'individu (Potvin, 2015).

Le développement socioémotionnel a des effets à long terme sur le développement de l'enfant. En effet, selon Potvin (2015), les émotions sont directement en lien dans le processus d'apprentissage de l'enfant. L'auteur aborde que, la motivation et l'intérêt scolaire d'un jeune passe en partie par les émotions, puisqu'il est démontré que la mémorisation de concepts à long terme est favorisée si l'enfant éprouve du plaisir dans cet apprentissage.

Les émotions jouent un rôle important dans le développement de l'enfant, que ce soit par le fait qu'elles sont des sources d'informations du contexte environnemental de l'enfant ou de son vécu. Aussi par le fait que la manifestation des émotions est un moyen de communication du jeune. En outre, les émotions dites négatives sont des signaux de besoins non répondus de l'enfant, de même que les émotions dites positives signalent des besoins répondus (Potvin, 2015).

Plusieurs professionnels ont démontré l'importance d'identifier et d'exprimer adéquatement les émotions en bas âge. D'ailleurs, le fait de ne pas être en mesure d'exprimer et de contrôler ses émotions de façon adéquate peut entraîner une expression plus négative des émotions (comportements agressifs ou propos agressifs) ou même un refoulement des émotions (difficulté à gérer son stress, anxiété, etc.) (Baudier et Céleste, 2010; Luminet, 2008; Thommen, 2010). Ceci pouvant se traduire par une difficulté d'adaptation sociale dans le groupe d'enfants dans le milieu de garde, mais également dans le milieu scolaire. De plus, le fait de ne pas réussir à réguler ses émotions peut entraîner plusieurs troubles plus tard au cours de la vie, notamment des problèmes de comportements et de l'humeur.

Un autre auteur est du même avis, à savoir que les émotions mal régulées et mal exprimées sont des facteurs importants dans l'apparition de problèmes psychopathologiques durant l'enfance (Lewis, 2011). En effet, les enfants ayant vécu des événements négatifs, comme la maltraitance et l'insécurité, sont plus susceptibles de devenir méfiants et d'adopter des mécanismes de défense négatifs et inadaptés tels que l'anxiété, l'agressivité et la crainte. Ceci pouvant donc entraîner l'apparition d'émotions négatives, des problèmes de régulation de leurs émotions, ainsi qu'un dysfonctionnement de leurs systèmes émotionnels (comme le système de la peur et du raisonnement) et causer ultérieurement des problèmes psychopathologiques, tels que la dépression, les troubles anxieux, les troubles paniques et des problèmes d'agressivité (Lewis, 2011).

De plus, il a été démontré que les enfants qui participent à des programmes favorisant le développement socioémotionnel ont davantage de chance de développer diverses compétences (Baudier et Céleste, 2010; Luminet, 2008; Thommen, 2010). En effet, des études scientifiques démontrent que ces enfants possédant ces compétences ont plus de facilité sur le plan scolaire (réussite scolaire), au plan social (habiletés à résoudre des conflits, à réguler ses émotions, à reconnaître les émotions des autres, à démontrer de l'empathie et à résoudre les conflits), ainsi qu'au plan émotionnel (identification et expression adéquate de ses émotions) (Coutu, 2014).

Selon Lewis (2011), le développement socioémotionnel dès l'enfance est primordial pour développer plusieurs aptitudes chez l'enfant. Les enfants dont les compétences

émotionnelles sont bien développées, possèdent davantage de facteurs de protection, tels que le désir d'apprendre, l'utilisation de comportements prosociaux et empathiques, l'expression adaptée de leurs émotions dans divers contextes de vie, l'utilisation de stratégies adaptées lors de l'identification d'émotions négatives, comme la colère, ainsi que la réduction de facteurs de risque relié aux problèmes psychopathologiques. Tous ces facteurs de protection favorisent de bonnes relations sociales avec les pairs et la famille, l'intégration dans un milieu de garde, et éventuellement, dans le milieu scolaire (Lewis, 2011).

L'attachement et la théorie de l'apprentissage social dans le processus de socialisation des émotions chez les enfants

Avant tout, la notion de l'attachement permet de caractériser le développement socioémotionnel des enfants, puisque les émotions organisent les comportements d'attachement de l'enfant. Selon Wertz, Gauthier et Blavier (2012), dès la naissance, l'enfant est en constant apprentissage quant aux stratégies relationnelles qu'il doit utiliser, afin d'accroître la proximité de ses figures d'attachement privilégiées. Lorsque ces figures se montrent disponibles pour répondre aux besoins physiologiques et psychologiques de l'enfant, ce dernier demandera davantage de proximité avec ces figures lorsqu'il vivra des moments de stress, aussi appelé comportements d'attachement, se traduisant par la confiance qu'il a envers les personnes qui répondent à ses besoins. Une fois ses besoins comblés, l'enfant atténuera ses comportements d'attachement. Ceci étant la stratégie d'attachement dite primaire, qui est, en d'autres mots, un équilibre entre la gestion de l'activation des comportements d'attachement et la désactivation émotionnelle (Wertz, Gauthier et Blavier, 2012). En situation de séparation avec ses figures d'attachement privilégiées, l'enfant apprivoise ses émotions et trouve des stratégies d'adaptation pour diminuer son anxiété. Donc, l'expression des émotions, qu'elles soient positives ou négatives, permettrait à l'enfant de communiquer ses besoins, mais également de garder contact avec ses figures d'attachement, pouvant se traduire par le fait que les émotions sont des manifestations de préservation du lien d'attachement (Miljkovitch, Gratier et Danet, 2012). Noël (2003) explique que lorsqu'un enfant se sent suffisamment en confiance envers sa figure parentale, il commencera l'exploration de son environnement afin de voir s'il est tout aussi sécurisant. L'enfant commence sa

socialisation en se référant au modèle relationnel transmis par sa figure d'attachement privilégiée, et en la généralisant dans ses autres relations (Bowlby, 1988). L'enfant tentera alors de créer un équilibre entre son besoin de sécurité (sa figure d'attachement) et son besoin d'explorer (environnement). Lorsque l'enfant vivra des émotions positives ou négatives, il ira spontanément vers ses figures d'attachement sécurisant, que ce soit ses parents ou son éducatrice en SGÉ, et il établira avec eux des relations dites positives (Bee et Boyd, 2011). Ces adultes jouent donc un rôle déterminant dans le développement des compétences socioémotionnelles, lequel sera expliqué en détail dans la prochaine section.

Également, les trois approches de la théorie de l'apprentissage social expliquent le processus de socialisation des émotions par l'enfant. Ces composantes sont: le modelage, le renforcement et l'enseignement direct (Coutu et Lemay, 2012). D'abord, la socialisation des émotions s'apprend par modelage, aussi appelé l'apprentissage par observation et imitation. Le modelage consiste à ce que l'adulte, s'occupant de l'enfant, adopte lui-même les comportements et attitudes souhaités chez l'enfant (Coutu et Lemay, 2012). Le jeune enfant fera des acquisitions résultant de ses observations en imitant les comportements de personnes présentes dans son environnement (Cloutier, Gosselin et Tap, 2005). Ensuite, l'enfant développe ses compétences socioémotionnelles grâce à des renforcements externes. En effet, les renforcements de l'adulte lui permettent de façonner ses conduites positives, grâce à des interventions et des encouragements suivant immédiatement les bons comportements ou attitudes exprimés par l'enfant (Coutu et Lemay, 2012). Un renforcement immédiat permet donc une acquisition rapide de la conduite souhaitée (Cloutier et al., 2005). Cette approche est plus communément connue sous le nom de renforcement positif, que ce soit de type verbal ou tangible. Finalement, l'enfant apprend par l'enseignement direct, aussi appelé le coaching, en ce qui concerne les habiletés sociales et émotionnelles. Cette approche peut se faire par l'entremise de l'animation d'une activité où l'adulte-animateur intègre des codes de conduites sur les habiletés sociales. Le coaching permet à l'enfant d'avoir un rôle actif et participatif dans son apprentissage de la socialisation des émotions (Coutu et Lemay, 2012). L'enfant peut s'impliquer activement et s'exercer à développer des conduites positives, ainsi qu'une expression et une régulation adéquate de ses émotions.

Le concept de l'attachement et de l'apprentissage social ont le même prérequis : la présence d'un adulte proactif dans la socialisation des émotions de l'enfant. Cette présence environnementale de l'adulte rappelle la notion de zone proximale de développement par Vygotsky qui l'explique par «la distance entre le niveau de développement actuel (la résolution indépendante de problèmes), et le niveau de développement potentiel (la résolution de problèmes supervisée par un adulte ou en collaboration avec des pairs plus habiles)» (Vygotsky, 1978, cité par Bodrova et Leong, 2011, p.62). Combiner l'enfant, un apprenant actif dans son développement, avec un adulte proactif (étant un moyen de mise en interaction pour l'enfant) permet donc l'acquisition des habiletés et des compétences dans le développement de l'enfant. Aussi, cette proximité permet à l'adulte de donner un défi réaliste à l'enfant afin de le faire progresser dans son développement. D'un point de vue psychoéducatif, l'enfant qui est en situation de déséquilibre dynamique (défi) doit retrouver, en développement de nouvelles compétences, une situation d'équilibre grâce à son potentiel adaptatif (PAD) (Renou, 2005). Ceci permet donc une progression de l'enfant dans sa socialisation des émotions, par l'entremise de nouvelles compétences socioémotionnelles. Enfin, selon Vygotsky, «ce que l'enfant peut accomplir aujourd'hui avec de l'aide, il sera en mesure de le faire demain de façon indépendante» (Vygotsky, 1987, cité par Bodrova et Leong, 2011, p.62).

Quel rôle ont les éducatrices en SGÉ sur le développement socioémotionnel des enfants?

Les éducatrices en service de garde sont considérées comme des agents de socialisation auprès des enfants, puisqu'elles ont de multiples opportunités quotidiennes pour travailler et renforcer les compétences socioémotionnelles des enfants. Elles se situent donc directement dans la zone proximale de l'enfant. D'ailleurs, les éducatrices servent d'exemples dans l'acquisition des compétences socioémotionnelles, ce qui permet aux enfants d'apprendre par imitation et d'intégrer les habiletés adéquates (Hyson et Taylor, 2001; Coutu et al, 2012). Elles sont donc en mesure de fournir aux enfants des expériences favorisant le développement des compétences socioémotionnelles (Denham, Bassett et Zinsser, 2012). Enfin, selon deux études (Ahn, 2005; Ahn et Stifter, 2006, cité par Lemelin et al., 2012), les éducatrices auraient l'habitude, en raison de leur expérience, d'utiliser des stratégies de socialisation telles que l'empathie, les renforcements positifs.

ainsi que les discussions ayant pour objectif les émotions (Coutu et al, 2012). Les éducatrices bénéficient de multiples occasions, par leurs rôles et par leurs responsabilités, pour appliquer les trois composantes de socialisation des émotions chez l'enfant, vu précédemment. Par exemple, les situations peuvent prendre la forme de l'accompagnement de l'enfant dans ses émotions (pleurs, colère, peur et/ou joie) ou lors des conflits entre les pairs.

De plus, les éducatrices en service de garde ont de multiples occasions d'exercer leur rôle préventif dans les difficultés émotionnelles. Cette prévention peut se traduire de différentes façons, soit par l'animation d'activités favorisant la sphère socioémotionnelle, par des interventions sur le champ et spontanées, ainsi que par l'animation de programmes spécifiques. En effet, les éducatrices sont en mesure d'appliquer quotidiennement des programmes sur les compétences socioémotionnelles, tout en réutilisant ces concepts tout au long de la journée, dans diverses activités (Coutu et al, 2012).

En conclusion, nous avons vu que les éducatrices en service de garde jouent un rôle déterminant dans le développement des compétences socioémotionnelles chez les enfants d'âge préscolaire, puisque leurs rôles s'étendent sur plusieurs aspects : rôle préventif, agent de socialisation, animation de programmes visant le développement socioémotionnel, interventions sur le champ, etc. Toutefois, les éducatrices semblent peu connaître leur apport fort important dans la sphère du développement socioémotionnel chez l'enfant. Alors, que peut-on leur apporter comme soutien pour qu'elle puisse utiliser leur influence positive?

Les éducatrices en petite enfance sont de plus en plus nombreuses et leur place dans la société québécoise devient de plus en plus définie. La présente recherche s'intéresse particulièrement à l'importance du rôle des éducatrices quant à la promotion du développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire, tout en répondant aux critères et aux objectifs du projet de recherche de Coutu et ses collaborateurs.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Ce projet de recherche s'intéresse au rôle des éducatrices en milieu de garde dans le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire.

L'objectif principal de ce projet d'étude consiste à élaborer et à offrir une formation aux éducatrices travaillant dans un CPE, visant à apporter un soutien dans la promotion du développement des compétences socioémotionnelles chez les enfants.

Ce projet de recherche est de type appliqué et exploratoire. La recherche est appliquée, puisqu'elle consiste en l'élaboration et l'animation d'une formation sur le développement socioémotionnel (DSÉ) des enfants, auprès des éducatrices en CPE, tout en visant le développement des connaissances dans ce domaine. Nous supposons alors que la présente recherche permettra d'évaluer la perception des éducatrices quant à la place accordée au développement socioémotionnel des enfants dans leurs interventions quotidiennes et sur leurs besoins de formation. Cette recherche est aussi exploratoire en raison du peu de données scientifiques se rapportant au rôle des éducatrices dans la socialisation des jeunes enfants. La formation a pour base les contenus issus du projet MELS dirigé par le chercheur Sylvain Coutu de l'Université du Québec en Outaouais. En effet, la construction de la formation DSÉ s'est faite à partir de la recension issue des recherches du projet MELS.

Par ce projet d'étude, nous visons à atteindre trois objectifs spécifiques de recherche, soit : (1) évaluer la satisfaction générale des éducatrices concernant les aspects pédagogiques de l'animation, ainsi que les contenus présentés lors de la formation; (2) évaluer la perception des éducatrices concernant l'utilité et la pertinence des notions théoriques et pratiques abordées lors de la formation DSÉ ; et (3) évaluer la perception des éducatrices concernant leur rôle d'agente de socialisation dans le développement SE des enfants.

CHAPITRE 2

MÉTHODE

Participants

L'échantillon initial de ce projet est constitué de treize éducatrices travaillant dans un centre de la petite enfance (CPE) de la région de Mont-Tremblant. Au départ, deux CPE de la région des Laurentides ont été sollicités afin de participer au projet de recherche. Toutefois, l'un des CPE s'est désisté, puisque leur contexte n'était pas propice à ce que leur personnel reçoive une telle formation (agrandissement et rénovation des espaces prévus durant la période de réalisation de la recherche).

La période de recrutement s'est faite au mois de février. Une invitation a été adressée à la directrice du CPE, suivi d'une rencontre avec elle afin de discuter du projet de recherche. Ce dernier a reçu l'aval du comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (Annexe D).

Les participantes ont toutes reçu un formulaire de consentement (Annexe G) qu'elles ont au préalable signé avant la collecte de données. À la suite de ça, un profil des éducatrices participantes a été réalisé par la compilation des fiches de données sociodémographiques des éducatrices (voir Annexe H: Fiches de données sociodémographiques). Les participantes sont toutes de sexe féminin et travaillant au sein du même CPE. Leur moyenne d'âge est de trente-neuf ans (écart-type= 7,13), et la plupart possèdent un diplôme d'études collégiales dans le domaine de la petite enfance ou autres (voir Tableau 1).

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des éducatrices (n=13)

Variabiles	Min.	Max.	M	É-T.
Âge (année)	26	55	39	7,13
Expérience en milieu de garde (année)	4	30	15,83	7,66
Type d'emploi			N	
<i>Temps plein</i>			3	
<i>Temps partiel</i>			10	
Scolarité				
<i>Attestation en petite enfance</i>			1	
<i>Baccalauréat en enseignement préscolaire</i>			1	
<i>DEC en petite enfance</i>			5	
<i>DEC en éducation spécialisée</i>			1	
<i>DEC autres disciplines (loisir, musique, tourisme)</i>			3	
<i>DEP en comptabilité</i>			1	
<i>Diplôme d'études secondaires (DES)</i>			1	
Années travaillant à ce CPE				
<i>0-5 ans</i>			1	
<i>6 à 10 ans</i>			4	
<i>11 à 15 ans</i>			4	
<i>16 à 20 ans</i>			4	
Âge du groupe d'enfants				
<i>Tous les groupes</i>			3	
<i>Pouponnière (0-24 mois)</i>			3	
<i>18-36 mois</i>			3	
<i>3-4 ans</i>			2	
<i>4-5 ans</i>			2	

Protocole de recherche et instruments de mesure

Ce projet de recherche utilise un protocole de type pré-expérimental. En effet, il s'agit d'une recherche descriptive et appliquée de type exploratoire. L'approche méthodologique de ce projet est mixte, puisqu'elle combine l'utilisation de mesures de type quantitatif et qualitatif. Couvreur et Lehuede (2002) mentionnent que l'approche mixte permet une complémentarité aux études, surtout concernant celles qui sont peu explorées. En effet, l'apport quantitatif a apporté, ce que les auteurs appellent des données de cadrage, permettant de saisir les spécificités des participants d'une étude, de même que de leur niveau d'appréciation.

Quant à l'approche qualitative, Deslauriers (2005) mentionne que la force de la recherche qualitative repose sur le développement des connaissances sur le terrain où est issue la recherche, de bien comprendre les phénomènes sociaux qui peuvent en découler dans le milieu naturel des sujets. La recherche exploratoire est davantage utilisée lorsqu'on fait face à un phénomène social relativement nouveau, puisqu'il est important de bien observer ce phénomène, en vue de le décrire et de l'expliquer par la suite (Deslauriers, 2005). Enfin, comme le mentionne Miles et Huberman (2003), la recherche et les données qualitatives permettent de documenter un phénomène social récent, facilitant ainsi l'accès et le recueil de données pour une analyse plus approfondie du sujet et de la théorie qui émerge.

Évaluation de la satisfaction générale des éducatrices concernant les aspects pédagogiques de l'animation, ainsi que les contenus tels qu'offerts dans la formation DSÉ: *premier objectif de l'étude*

Cette mesure a été prise au moyen d'un questionnaire qui a été élaboré spécifiquement pour mesurer le niveau de satisfaction des éducatrices en lien avec la formation DSÉ (notamment : au niveau de l'accueil, des sujets abordés, de la forme utilisée, ainsi que de la durée; voir Annexe A : Questionnaire de satisfaction des éducatrices). Cette mesure est d'une part quantitative (échelle de Likert en 4 points mesurant leur niveau de satisfaction, allant de 1 : Insatisfait à 4- Très satisfait) et d'autre part qualitative (par la possibilité d'émettre des commentaires concernant les éléments à conserver et à améliorer dans la formation). Le questionnaire n'a pas été testé auprès

d'une population similaire avant d'être soumis aux éducatrices de cette présente étude. Néanmoins, la rédaction des items du questionnaire respecte les conditions d'élaboration de ce type d'outil. En effet, Sabourin, Valois et Lussier (2005) mentionnent que les items d'un questionnaire doivent être brefs (moins de 25 mots), ne pas contenir d'ambiguïtés, avoir un vocabulaire simple et adapté à la clientèle visée, contenir qu'un élément de réponse et ne pas posséder de double négation. Ce questionnaire a été rempli une seule fois par les éducatrices et il leur a été administré tout de suite après la formation.

Évaluation qualitative de la formation DSÉ : évaluation de la perception des éducatrices concernant l'utilité et la pertinence des notions théoriques et pratiques abordées lors de la formation DSÉ *deuxième objectif de l'étude*

et

Évaluation de la perception des éducatrices concernant leur rôle d'agente de socialisation dans le développement SE des enfants : *troisième objectif de l'étude*

Ces mesures ont été recueillies au moyen des entretiens de groupe (*focus groups*) organisé après la formation DSÉ. Cette méthode qualitative permet de discuter en groupe d'un sujet précis, par l'entremise d'un animateur posant des questions ouvertes. Un avantage de cette méthode est la possibilité d'avoir une grande variété de points de vue, permettant ainsi d'avoir plusieurs éléments d'analyse (Deslauriers, 2005). Pour Kevassay (2003), l'entrevue de groupe permet de recueillir des informations quant aux types d'interactions entre les participants, sur leurs opinions et leurs valeurs, en plus de connaître s'il y a divergence ou convergence sur le plan des idées proposées. Cette approche favorise l'interaction entre les participants, ce qui permet une rétroaction immédiate sur les propos émis et un approfondissement des sujets abordés. Dans le cadre de ce projet de recherche, les entrevues de groupe ont été réalisées afin d'évaluer la perception des éducatrices quant à leur rôle important du DSÉ chez les enfants.

Les entretiens ont été réalisés à deux moments distincts, soit en divisant l'échantillon d'éducatrices en deux groupes. En effet, il était difficile de convier toutes les participantes à une seule rencontre (comme ce fut le cas pour la formation). Dans l'ensemble, la durée des rencontres était de soixante minutes pour le premier groupe, et de soixante-quinze minutes pour le second. Il y a eu six éducatrices dans le premier

groupe et sept éducatrices dans le deuxième groupe, ce qui respecte les règles de base proposées par les experts en ce qui concerne la taille idéale des groupes de discussion. En effet, selon Boutin (2007), l'entretien de groupe doit se faire avec un nombre restreint de personnes, soit de 8 à 12 participants, tout en tenant compte des caractéristiques des personnes qui composent le groupe. Pour Deslauriers (2005), un groupe de discussion doit en moyenne réunir six à huit personnes. Ces conditions favorisent les échanges et permettent aux éducatrices de nommer leurs opinions et leurs idées sur les questions posées. Voici quelques exemples de questions posées lors des deux groupes de discussion : «Quel(s) outil(s) présenté(s) lors de la formation DSÉ répond (ent) le mieux à vos besoins?», «Comment pouvez-vous aider les jeunes enfants à développer leurs compétences socioémotionnelles (donnez des exemples tirés de votre pratique quotidienne) ?». Les mêmes questions ont été posées dans les deux groupes de discussion et elles étaient orientées pour connaître leur perception quant à la fréquence et leurs types d'intervention faite en fonction du DSÉ des enfants, suite à la formation DSÉ (voir Annexe B : Questions lors des entrevues de groupes). Cette procédure est dite «semi-structurée», puisqu'elle rend possible l'ajout de sous-questions en séance (afin d'obtenir des clarifications ou des précisions sur les idées émises). En ce qui concerne l'animation des entrevues de groupe, elle s'est faite selon un style non-directif (Geoffrion, 2009), c'est-à-dire l'animatrice s'est assurée de laisser une latitude aux éducatrices pour échanger et pour répondre aux questions des entrevues, tout en s'assurant que la discussion ne s'écarte pas trop des objectifs de la rencontre.

Afin d'assurer une plus grande objectivité dans les constats des entrevues de groupe, une analyse de la fidélité interjuges a été effectuée, c'est-à-dire qu'un évaluateur externe au projet de recherche a procédé à l'examen du tiers des données recueillies (verbatim des discussions retranscrites) afin de déterminer si les constats étaient les mêmes que ceux identifiés par la chercheuse (Anastasi, 1994; Hogan, 2012). En ce qui concerne les entrevues de groupe, il est possible de remarquer que l'évaluateur externe a dégagé principalement les mêmes constats (exactement les mêmes pour un groupe et 92% pour le second où l'évaluateur externe a ajouté un constat dans une nouvelle catégorie). Ces résultats témoignent d'une excellente fidélité interjuges.

Évaluation de l'exactitude des constats relevés lors de l'analyse des entrevues individuelles auprès des éducatrices.

Cette mesure a été réalisée au moyen d'entrevues individuelles avec l'échantillon complet d'éducatrices. Cette méthode qualitative, selon Kevassay (2003), permet la vérification de données ou d'éléments d'analyse auprès de chaque participant, en lien avec les objectifs de recherche. Cette vérification, réalisée en individuel, permet aux participantes de s'exprimer librement et ne pas être soumises aux pressions sociales.

Les questions posées lors des entrevues individuelles permettaient de valider avec les éducatrices si les constats relevés lors de l'analyse des entretiens de groupe correspondaient à la réalité et étaient conformes à leurs souvenirs (voir Annexe C : Questions des entrevues individuelles). De plus, lors de ces entrevues, l'éducatrice était invitée à dire si elle avait omis des commentaires lors des entrevues de groupe.

Notons que plusieurs entrevues individuelles (n= 10) ont été réalisées via internet en raison des problèmes de logistique. En effet, pour ces éducatrices, il était plus facile de réaliser les entrevues de cette façon (au moment qui leur convenait), sans les contraindre à prendre un rendez-vous à un moment non désiré. Cette méthode a permis d'éviter l'abandon de ces participantes au projet.

Déroulement

Tout d'abord, Sylvain Coutu et ses collaborateurs, du projet MELS, ont recensé les besoins de la clientèle des éducatrices en service de garde éducatif. Ils ont alors dégagé le constat que les éducatrices avaient besoin d'en apprendre davantage sur les interventions à préconiser auprès d'enfants vivant des situations émotionnelles difficiles. C'est à partir de ce besoin de la clientèle que l'élaboration de la formation s'est faite, tout en utilisant les contenus recensés dans le projet MELS. La formation a été montée sous la forme d'une présentation orale (PowerPoint) avec des interactions entre l'animatrice et les participantes, de même qu'entre les participantes seulement. La formation DSÉ comprend quatre sections sur le développement des compétences socioémotionnelles des enfants

d'âge préscolaire : 1- Connaitre, 2- Pratico-pratique, 3- Intervenir, et 4- Se reconnaître comme compétente dans le DSÉ.

Ensuite, la collecte de données et la séquence des étapes de réalisation du projet de recherche se sont déroulées entre le mois de février 2015 et d'avril 2015. Tout d'abord, nous avons reçu l'approbation du comité d'éthique à la recherche (CÉR) de l'Université du Québec en Outaouais. Comme ce projet de recherche s'inscrit dans le projet MELS de Sylvain Coutu (directeur de recherche), c'est donc ce dernier qui a d'abord adressé la demande au CÉR. L'étudiante responsable du projet a également effectué une demande d'éthique. L'approbation du comité d'éthique a été confirmée en février 2015 (voir Annexe D «Certificat d'éthique»).

Aussi, il y a eu la période de recrutement des participantes auprès de deux CPE dans la région des Laurentides. Suite à l'intérêt d'un CPE dans la région de Mont-Tremblant, il y a eu la présentation du projet de recherche, les inscriptions, ainsi que la signature des formulaires de consentement par les éducatrices (voir Annexe E «Lettre d'invitation au projet de mémoire», Annexe F «Inscriptions» et Annexe G «Formulaire de consentement»).

Subséquentement, il y a eu la distribution des fiches des données sociodémographiques pour les éducatrices (voir Annexe H «Fiche de données sociodémographiques»). Enfin, il y a eu la présentation de la formation DSÉ aux éducatrices volontaires. La formation a été offerte à l'aide d'un document PowerPoint, dans un des locaux du CPE concerné. À la demande des éducatrices et de la directrice du CPE, la formation a été offerte en soirée, après les heures de travail. La formation DSÉ a été d'une durée de plus de deux heures (150 minutes). Il y a eu des mises en situation, des questions ouvertes et un temps d'exploration d'outils d'intervention et de prévention concernant les compétences socioémotionnelles chez les enfants (voir Annexe I «Formation DSÉ»).

Tout de suite après la formation, il y a eu la distribution des fiches de satisfaction concernant la formation DSÉ (voir Annexe A «Fiche de satisfaction des éducatrices à la formation»). Les éducatrices ont rempli chacune une fiche de satisfaction au terme de la formation.

Quatre semaines suivant la formation DSÉ, il y a eu la première entrevue de groupe (*focus groups*), dans un local du CPE. Ce fut également un soir de semaine, comme demandé par les éducatrices. La deuxième entrevue de groupe s'est déroulée au même endroit, la semaine suivante. Les deux entrevues de groupe ont été d'une durée d'environ une heure (voir Annexe B «Questions lors des entrevues de groupe»).

Enfin, deux semaines après les entrevues de groupe, les entrevues individuelles ont été réalisées auprès des éducatrices. Certaines se sont déroulées durant le jour et d'autres le soir. En moyenne, l'entrevue durait de 15 à 30 minutes (voir Annexe C «Questions des entrevues individuelles»).

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

Élaboration de la formation DSÉ

L'objectif général de ce projet de mémoire consiste à élaborer et offrir une formation destinée aux éducatrices travaillant dans un CPE, en lien avec leur rôle de promotion des compétences socioémotionnelles chez les enfants. Le contenu de la formation DSÉ fût validé avec les recherches scientifiques sur le développement socioémotionnel des enfants, par la recension des écrits du projet MELS de Sylvain Coutu, et fût adapté pour en faire une formation d'une durée de deux heures dans les CPE. La formation DSÉ a été élaborée selon quatre volets : 1- Connaître, 2- Pratico-pratique, 3- Intervenir, et 4- Se reconnaître comme compétente dans le DSÉ (voir Annexe I). La formation a débuté en demandant aux participantes, sur une échelle de 1 à 10 (zéro n'étant pas du tout à l'aise et 10 étant très à l'aise), quel était leur niveau d'aisance dans le développement des compétences socioémotionnelles des enfants. Elles garderont ce chiffre en mémoire jusqu'à la fin de la formation, où il y aura une comparaison de leur niveau d'aisance en pré et en post-test.

La formation débute officiellement par la première partie «Connaître», qui mise d'abord sur les notions théoriques du développement socioémotionnel chez les enfants : définition d'une émotion, définition du développement socioémotionnel, présentation des trois compétences socioémotionnelles, présentation des indices pour guider les observations des éducatrices à savoir si un enfant possède un sain développement SÉ, ainsi que l'importance du DSÉ chez les enfants. Tout au long de ce volet, il y a eu des interactions entre les participantes et la formatrice, afin de donner des exemples concrets vécus dans le quotidien des éducatrices en CPE.

Ensuite, le deuxième volet «Pratico-pratique» présente des actions et des stratégies concrètes que peuvent faire les éducatrices afin de favoriser le développement socioémotionnel chez les enfants fréquentant leur service de garde. Concrètement, la formatrice a présenté les quatre catégories de stratégies, avec des exemples, pour favoriser le DSÉ : 1) aménagement des lieux (exemple : aménagement du local de manière à prévoir un espace pour que l'enfant en situation émotionnelle difficile puisse se

retirer du groupe), 2) caractéristiques des activités (exemple : favoriser des activités favorisant l'expression et l'échange entre les enfants), 3) les actions préventives (exemples : mettre en valeur les forces de l'enfant et le renforcement positif des bons comportements), ainsi que 4) les pratiques éducatives ou les attitudes des éducatrices (exemple : être pleinement disponible à l'enfant, lui offrir deux choix pour que l'enfant ait le sentiment de contrôler son environnement). À la suite de ces catégories, des programmes favorisant le DSÉ ont été présentés (exemple : Brindami, Fluppy, Vers le Pacifique, Fun Friends, etc.), ainsi que des outils d'observation pour reconnaître les compétences SÉ des enfants (La grille Ballon, la grille d'évaluation du développement (GED), la grille du district de Nipissing, etc.). Un échange s'est alors suivi quant aux outils et aux programmes qu'elles utilisaient ou qu'elles souhaiteraient utiliser pour favoriser le DSÉ des enfants.

Suite à une pause de 15 minutes, le troisième volet «Intervenir» présente les meilleures pratiques, selon la littérature scientifique. Le sujet est abordé par trois mises en situation : Marie faisant une crise de colère, Steve qui est surexcité, et Steven qui vit une détresse émotionnelle quant au départ de ses parents le matin. Les participantes doivent échanger en sous-groupe, les stratégies d'intervention à préconiser pour chacune des situations, tout en identifiant leur niveau d'aisance lors de ces situations émotionnelles (échelle de 1 à 10). Après 20 minutes d'échange, la formatrice reprend chaque situation en grand groupe et les éducatrices partagent les stratégies qu'elles ont trouvées. La formatrice ajoute les stratégies dites comme étant les meilleures pratiques selon la littérature, si les éducatrices ne les avaient pas trouvées.

Enfin, le quatrième volet de la formation DSÉ «Se reconnaître comme compétence dans le DSÉ» aborde les attitudes à adopter et à proscrire pour promouvoir le DSÉ en tant qu'éducatrice. Pour ce faire, les éducatrices forment des sous-groupes et la formatrice distribue des bandelettes de papier, sur lesquelles sont inscrites les différentes attitudes. Elles doivent aller déposer sur une table les attitudes qu'elles croient être des attitudes à adopter, et sur une autre table, les attitudes qu'elles croient être à proscrire. Un retour se fait en grand-groupe où la formatrice demande aux participantes quelles sont les attitudes qu'elles possèdent déjà, qu'elles sont les attitudes qu'elles veulent développer, et qu'elles

sont les attitudes qu'elles trouvent comme particulièrement efficace pour la gestion des situations émotionnelles difficiles. Les participantes reprennent alors le chiffre de l'échelle (1 à 10) du début, quant à leur niveau d'aisance dans le DSÉ et elles réévaluent leur chiffre en fonction de ce qu'elles viennent d'apprendre lors de la formation. La formation DSÉ se termine par une période de questions et de commentaires.

Les objectifs spécifiques de recherche visent maintenant à évaluer la satisfaction générale des éducatrices concernant les aspects pédagogiques de l'animation, ainsi que les contenus présentés lors de la formation (objectif 1); à évaluer la perception des éducatrices concernant l'utilité et la pertinence des notions théoriques et pratiques abordées lors de la formation DSÉ (objectif 2), ainsi qu'à évaluer la perception des éducatrices concernant leur rôle d'agente de socialisation dans le développement SÉ des enfants (objectif 3).

Niveau de satisfaction des éducatrices quant à la formation DSÉ

Le premier objectif spécifique de la recherche concerne l'évaluation de la satisfaction générale des éducatrices à propos des aspects pédagogiques de l'animation, ainsi que des contenus présentés lors de la formation DSÉ. D'après les données recueillies au questionnaire utilisé, l'ensemble des éducatrices s'est dit «très satisfaite» de la formation, et ce, tant sur le plan du contenu, de la forme, que de la pédagogie utilisée. Une seule éducatrice n'a pas répondu au questionnaire de satisfaction. Le Tableau 2 rapporte les résultats du niveau de satisfaction des éducatrices.

Tableau 2

Statistiques descriptives des résultats au questionnaire de satisfaction des éducatrices quant à la formation DSÉ reçue (en pourcentage)

Critères	Insatisfaites	Plutôt satisfaites	Satisfaites	Très satisfaites
Appréciation de la présentation de la formation (accueil)	0	0	0	100
Appréciation de la formation (sujets abordés)	0	0	17	83
Appréciation des moyens pédagogiques utilisés (forme de la présentation)	0	0	25	75
Appréciation du temps de la formation (durée)	0	8	59	33

*2.2. Les appréciations selon les critères: Satisfaites ou Très satisfaites
Pourcentage d'éducatrices*

Appréciation de la présentation de la formation (accueil)	100
Appréciation de la formation (sujets abordés)	100
Appréciation des moyens pédagogiques utilisés (forme de la présentation)	100
Appréciation du temps de la formation (durée)	92

*2.3. Les appréciations seulement selon le critère : Très satisfaites
Pourcentages d'éducatrices*

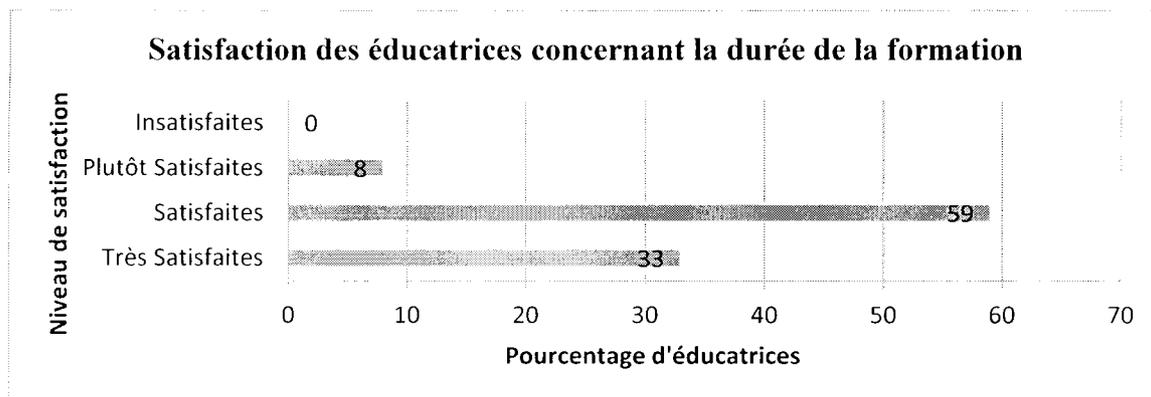
Appréciation de la présentation de la formation (accueil)	100
Appréciation de la formation (sujets abordés)	83
Appréciation des moyens pédagogiques utilisés (forme de la présentation)	75
Appréciation du temps de la formation (durée)	33

Deux analyses des résultats au formulaire de satisfaction ont été faites concernant le niveau de satisfaction quant à la formation DSÉ. La première analyse s'est faite en prenant les critères «Satisfaites» et «Très satisfaites» (voir Tableau 2.2). La deuxième analyse de la satisfaction des éducatrices à l'égard de la formation s'est faite en ne prenant que le critère «Très satisfaites», afin de mesurer de plus sévèrement les résultats (voir Tableau 2.3).

L'élément le plus satisfaisant pour les éducatrices est la qualité de l'accueil de la formatrice au début de la formation (100%). Ensuite, le critère ayant satisfait la majorité des participantes concerne le contenu (voir le Tableau 2.3), c'est-à-dire les sujets abordés lors de la formation (83%, n= 10). Les moyens pédagogiques ont été très satisfaisants pour les trois quarts des éducatrices (75%, n= 9).

L'élément le moins satisfaisant pour les participantes fut la durée de la formation (33% étaient très satisfaites, n= 4). Si l'on retient les critères «Satisfait» et «Très Satisfait», le pourcentage de satisfaction s'élève à 92% (n = 11). Le Graphique 1 permet d'illustrer l'écart entre les résultats 33% et 92%, de même que d'expliquer que le résultat 33% ne représente pas une insatisfaction de niveaux de satisfaction en ce qui concerne la durée de la formation, mais plutôt une analyse plus sévère de ce niveau de satisfaction (en ne tenant compte que du critère «Très satisfaites»).

Graphique 1 : *Satisfaction des éducatrices concernant la durée de la formation*



Le résultat de 33% peut s'expliquer par les commentaires émis par les éducatrices sur la fiche de satisfaction. En effet, certaines ont mentionné que la durée de la formation était soit insuffisante pour la quantité d'informations qu'elles voulaient apprendre (50%

des éducatrices, n= 6), soit que la durée de la formation était longue en fonction de la plage horaire, en soirée après leur journée de travail (33% des éducatrices, n = 4). Voici quelques exemples de commentaires émis par les éducatrices concernant leur satisfaction de la durée de la formation DSÉ : «Tout à été parfait : à l'écoute, la présentation, l'originalité, les mises en situation, tu es une présentatrice très bonne. J'ai été éveillée tout le long.», «Une longue formation, mais tellement intéressante.», «Manque un peu de temps.», «Les 20-30 dernières minutes intéressantes, mais je commençais à être fatiguée, j'avais ma journée de travail dans le corps.», «Un peu long les 30 dernières minutes, difficile de me concentrer (je comprends que c'est une première).», «Prévoir plus que deux heures, parce que selon moi, nous n'avons pas été hors sujet très souvent et nous avons manqué de temps.» et «Après une journée de travail, je n'aurais pas voulu que ça dure trop longtemps, mais vu le sujet, une heure de plus aurait été utile. C'est un sujet passionnant.»

Constats des entrevues de groupe (*focus groups*)

Les résultats à la méthode d'évaluation des entrevues de groupe (*focus groups*) répondent aux deux autres objectifs spécifiques de la recherche : objectif 2) évaluer la perception des éducatrices concernant l'utilité et la pertinence des notions théoriques et pratiques abordées lors de la formation DSÉ ; et objectif 3) évaluer la perception des éducatrices concernant leur rôle d'agente de socialisation dans le développement SÉ des enfants.

Une analyse de contenu a été faite à partir des verbatim des entrevues de groupes. Les résultats des constats seront présentés selon chaque question posée en entrevue (voir Tableaux 3 à 8).

Tableau 3

Réponses en lien avec la question : «Quels outils/interventions/contenu présentés lors de la formation DSÉ, répondent le mieux à vos besoins?»

GROUPE 1	GROUPE 2
EN COMMUN	
➤ L'importance de l'intervention par le contact physique.	
PROPRES À CHACUN DES GROUPES	
1. Apprendre à se connaître soi-même, aide dans l'intervention auprès des enfants en situation émotionnelle. 2. Prise de conscience que le rôle d'éducatrice est important dans le DSÉ des enfants. 3. L'observation est aidante pour connaître les déclencheurs émotionnels. 4. L'intervention d'offrir deux choix à l'enfant aide quotidiennement dans la gestion des situations émotionnelles. 5. Les jeux de rôles aident à laisser les enfants vivre les expériences émotionnelles et permettent à l'éducatrice de faire ses observations.	1. L'intervention d'offrir deux choix à l'enfant aide quotidiennement dans la gestion des situations émotionnelles. 2. De nommer l'émotion à l'enfant, l'aider ainsi à l'apprentissage de la première compétence SÉ, l'identification des émotions. 3. Le renforcement positif aide à l'intériorisation des stratégies gagnantes pour le DSÉ. 4. Travailler en équipe permet de respecter ses propres limites et de soutenir l'enfant dans ses émotions. 5. Faire développer l'empathie chez les autres enfants. 6. Prévenir les temps de transitions diminue les crises.
ÉLÉMENTS CONTRADICTOIRES	
Contradiction entre les éducatrices du groupe 2 concernant une stratégie d'intervention pour la gestion des émotions : le retrait sur une chaise.	
- Certaines affirment que cette intervention est nécessaire lorsque l'enfant se met en danger ou met en danger les autres. Il a besoin de ce temps pour se calmer. Par la suite, l'éducatrice revient le voir pour faire un retour sur les stratégies possibles pour exprimer adéquatement ses émotions.	

-
- Pour d'autres, il n'est pas nécessaire de retirer l'enfant sur une chaise. Il est possible de diriger l'enfant à l'extérieur du local (pour les plus vieux) ou simplement de l'éloigner des autres en s'occupant des autres. Ces éducatrices disent qu'en donnant une attention positive aux autres enfants, l'enfant ayant eu des comportements négatifs comprendra que ceci n'était pas approprié. C'est de l'ignorance intentionnelle.
-

Cette question (Tableau 3) permet de répondre au deuxième objectif de recherche qui était d'évaluer la perception des éducatrices concernant l'utilité et la pertinence des notions théoriques et pratiques abordées lors de la formation DSÉ.

Les deux groupes ont abordé des informations similaires, mais aussi complémentaires. En effet, mis ensemble, les outils mentionnés par les deux groupes résument bien les contenus les plus importants abordés lors de la formation DSÉ. Néanmoins, le deuxième groupe a davantage répondu à cette question. Les éducatrices relataient plusieurs pistes d'interventions présentées lors de la formation DSÉ. Certains ont mis en pratique ces interventions et elles ont parlé de leurs expériences dans cette entrevue.

Tableau 4

Autres contenus ressortis lors des entrevues de groupe.

Sous-question posée : «Vous avez beaucoup parlé de proximité physique et de l'importance du contact physique éducatrices-enfants. Quelles seraient vos réactions si vous n'étiez plus autorisés à toucher les enfants (pour offrir du réconfort, par exemple)?»

GROUPE 1	GROUPE 2
EN COMMUN	
<p>1. <u>Intervention : proximité par le contact physique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dans les deux groupes, à plusieurs reprises dans les exemples d'intervention, les éducatrices ont mentionné qu'elles avaient pris un enfant dans leurs bras pour le consoler. ○ Les douze éducatrices interrogées revendiquent la pertinence et l'utilité de l'intervention par le toucher, tout en respectant le besoin et le rythme de l'enfant. Elles ne comprennent pas comment il est possible d'apprendre aux enfants les compétences SÉ, s'il n'est pas possible de répondre à un besoin fondamental de l'être humain. Certaines ont même mentionné qu'elles démissionneraient de leur emploi et d'autres iraient protester en haut lieu. 	
<p>2. <u>Besoin de comprendre la fonction du comportement afin d'intervenir de façon plus spécifique sur la situation émotionnelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dans les deux groupes, les éducatrices ont mentionné le besoin de comprendre pourquoi l'enfant utilisait tel comportement, ou pourquoi il avait toujours la même émotion au même moment. Elles voudraient connaître comment trouver et comprendre la fonction des comportements (analyse fonctionnelle). 	

Ces éléments de réponses supplémentaires (Tableau 4) permettent de répondre au deuxième objectif de recherche (i.e. évaluer s'il y a des aspects perçus comme étant manquants, pouvant être ajoutés à la formation DSÉ). Effectivement, si des éducatrices des deux groupes ont mentionné qu'elles avaient un besoin supplémentaire concernant le développement socioémotionnel, cela suppose que ces informations aient été absentes lors de la formation DSÉ.

Enfin, les éducatrices des deux groupes ont mentionné que les contenus présentés lors de la formation DSÉ confirmaient que les stratégies qu'elles effectuaient déjà de façon spontanée étaient adéquates et aidaient au DSÉ. De plus, elles ont mentionné que la formation DSÉ avait été une façon de se mettre à jour concernant les interventions à préconiser. Ces informations permettent de répondre au deuxième objectif de recherche (i.e. évaluer si les outils proposés lors de la formation sont perçus comme étant utiles dans le quotidien de travail des éducatrices).

Quant aux données du tableau 5, lors des échanges concernant la question «*Avez-vous des idées ou des recommandations à proposer à d'autres éducatrices dans leurs interventions quotidiennes?*» les éducatrices des deux groupes ont rapporté des stratégies qu'elles avaient déjà mentionnées dans les autres questions de l'entrevue de groupe. Aussi, ce qui ressort dans les deux groupes, c'est que les attitudes de l'éducatrice (l'empathie et l'authenticité) sont importantes, afin d'intervenir de façon adéquate dans le DSÉ des enfants. Le fait que les éducatrices recommandent certaines interventions vues dans la formation DSÉ, laisse à penser que ces aspects pratiques sont utiles pour elles dans leur quotidien d'éducatrice (i.e. deuxième objectif de recherche).

Tableau 5

Réponses en lien avec la question : «Avez-vous des idées ou des recommandations à proposer à d'autres éducatrices dans leurs interventions quotidiennes?»

GROUPE 1	GROUPE 2
EN COMMUN	
➤ Comprendre la fonction du comportement.	
PROPRES À CHACUN DES GROUPES	
1. Collaboration avec les parents.	1. Donner deux choix.
2. Respecter ses limites en tant que personne.	2. Faire développer l'identification des émotions à l'enfant (nommer l'émotion)
3. Travailler en équipe, avec les forces de chacune.	3. Renforcement positif.
4. L'importance de l'observation.	4. Collaboration avec les parents.
5. Proximité par le toucher (faire des câlins si l'enfant en a de besoin)	5. Développer l'empathie.
	6. Être authentique comme éducatrice et reconnaître ses torts.
ÉLÉMENTS CONTRADICTOIRES	
<i>Aucun</i>	

Tableau 6

Réponses en lien avec la question : «À quelle fréquence intervenez-vous au quotidien dans des situations émotionnelles?»

GROUPE 1	GROUPE 2
EN COMMUN	
➤ En tout temps, si les émotions positives sont prises en considération.	
PROPRES À CHACUN DES GROUPES	
En ne pensant qu'aux émotions négatives :	En ne pensant qu'aux émotions négatives :
➤ Plusieurs fois par jour.	• En moyenne 50% de leur journée.
En pensant avec les émotions positives :	En pensant avec les émotions positives :
➤ Plusieurs fois par heure.	• Tout le temps (90% à 100% de leur journée).
ÉLÉMENTS CONTRADICTOIRES	
<i>Aucun</i>	

Les deux groupes ont répondu dans le même sens à cette question (Tableau 6). Leurs réponses ont d'abord été qu'elles consacraient «Plusieurs fois par jour» et «50% de leur journée» à l'intervention des situations émotionnelles. De façon spontanée, les éducatrices ont nommé des exemples de situations émotionnelles exclusivement de type négatif (crises, pleurs, peurs, colères, conflits entre les enfants, résistances quant au respect des consignes et des routines). Pour les deux groupes, une sous-question a été posée, afin de susciter un échange sur leurs interventions quotidiennes sur les situations émotionnelles dites positives. («Intervenez-vous quotidiennement lors des manifestations d'émotions positives?»). Suite aux échanges qu'a suscités cette sous-question, les éducatrices ont changé la fréquence de leurs interventions, étant dorénavant plus élevées («plusieurs fois par heure» et «90% à 100% de leur journée»), en intégrant également les situations émotionnelles dites positives chez les enfants (joie, fierté, excitation). Il semblerait qu'elles sous-estimaient leur fréquence d'intervention aux situations émotionnelles, puisque leur fréquence a augmenté de façon considérable, suite à cette sous-question. Elles ont verbalisé qu'elles sont constamment en intervention dans des situations émotionnelles, et que cela constitue plus de la majorité de leur travail d'éducatrice (i.e. troisième objectif : évaluer la perception des éducatrices concernant leur rôle d'agente de socialisation dans le développement SÉ des enfants).

Concernant les données du Tableau 7, le premier groupe a davantage répondu à cette question. Néanmoins, les deux groupes mettent davantage l'accent sur l'expression des émotions et sur le soutien des enfants dans leurs expressions émotionnelles. De plus, les deux groupes sont en accord avec l'importance d'accorder un moment aux enfants d'exprimer leurs émotions. Les groupes s'accordent également avec le fait que le développement socioémotionnel est un apprentissage que les enfants doivent faire, avec de l'aide (i.e. troisième objectif : évaluer la perception des éducatrices concernant leur rôle d'agente de socialisation dans le développement SÉ des enfants).

Tableau 7

Réponses en lien avec la question: «Selon vous, comment pouvez-vous aider les jeunes enfants dans leur développement socioémotionnel?»

GROUPE 1	GROUPE 2
EN COMMUN	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En accueillant les émotions des enfants et avec l'identification des émotions. ➤ En étant disponible à l'enfant. 	
PROPRES À CHACUN DES GROUPES	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Par l'organisation de l'environnement : répondre aux besoins émotionnels de l'enfant en aménageant les lieux. 2. En encourageant les enfants dans leur expression des émotions, en leur permettant de démontrer que les émotions sont normales dans la vie. C'est l'acceptation des émotions. 3. En encourageant le groupe d'enfant à trouver des solutions à la situation émotionnelle (le côté social du DSÉ). 4. En collaborant avec le parent pour connaître l'état émotionnel de l'enfant chaque matin. 5. En servant de modèle, être cohérent dans les propos et les agirs. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En laissant un temps à l'enfant pour exprimer ses émotions. 2. Une fois l'émotion exprimée, lui donner des moyens pour se calmer. 3. Importance d'accueillir l'enfant le matin, afin de connaître son état émotionnel (suite à l'évaluation de la fidélité interjuges).
ÉLÉMENTS CONTRADICTOIRES	
<i>Aucun</i>	

Tableau 8

Réponses en lien avec la question : «Expliquez en quoi votre formation de base, pour devenir éducatrice, vous a appris à bien gérer les situations émotionnelles.»

GROUPE 1	GROUPE 2
EN COMMUN	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Pour les éducatrices non formées</u> : c'est plus par l'expérience qu'elles ont appris à bien gérer les situations émotionnelles. Leurs expériences professionnelles, mais également personnelles (en étant mère). ➤ <u>Pour les éducatrices formées</u> : <ul style="list-style-type: none"> - Se tenir à jour des nouvelles connaissances sur l'enfant (formation continue). - Les cours de psychologie et de développement de l'enfant aident à comprendre où en est rendu l'enfant dans ses stades de développement et de saisir ses capacités selon son âge. 	

PROPRES À CHACUN DES GROUPES

1. Pour les éducatrices formées :

- Être mère permet d'observer les stades de développement de l'enfant dans la réalité, pas juste en théorie.
- L'expérience aide malgré la formation.

1. Pour les éducatrices formées :

- L'importance de l'observation pour bien comprendre les déclencheurs des situations émotionnelles.
- Suivre le rythme de l'enfant.

ÉLÉMENTS CONTRADICTOIRES

Direction opposée entre des éducatrices du groupe 2 concernant les étapes du développement de l'enfant.

- Quelques éducatrices du groupe 2 prônaient de laisser l'enfant suivre son rythme, de ne pas trop se fier aux stades de développement. Elles disaient qu'il faut stimuler les enfants, mais ne pas brusquer leur rythme d'apprentissage.
- Alors que le groupe 1 et quelques éducatrices du groupe 2 trouvaient important de suivre les étapes de développement et de faire des interventions quotidiennes pour assurer le développement «normal» d'un enfant selon son âge.

Les constats de cette question (Tableau 8) sont issus principalement des éducatrices ayant une formation en petite enfance (n=6). Effectivement, les éducatrices ne possédant pas de formation en petite enfance (n=7) se sont abstenues de répondre aux questions. Cependant, elles ont mentionné que c'est par l'expérience sur le terrain, mais aussi en étant mère qu'elles font des apprentissages sur la gestion des situations émotionnelles des enfants (i.e. troisième objectif : évaluer la perception des éducatrices concernant leur rôle d'agente de socialisation dans le développement SÉ des enfants).

Validation des constats des entrevues de groupe par des entrevues individuelles

Les entrevues individuelles ont servi à valider les constats qui émergeaient des entrevues de groupe (*focus groups*). Également, cette mesure d'évaluation a permis de valider le deuxième et le troisième objectif de recherche, en lien avec les questions posées en entrevues de groupe.

Lors des entretiens individuels, l'ensemble des répondantes a conclu que ces constats étaient fidèles aux propos émis lors des échanges de groupe. Aucune n'a mentionné un désaccord ou exprimé des réserves quant aux conclusions émanant des échanges de groupe.

CHAPITRE 4

DISCUSSION

L'objectif de ce projet de mémoire consistait élaborer et à offrir une formation auprès des éducatrices en CPE, afin de les outiller dans la promotion des compétences socioémotionnelles chez les enfants qui fréquentent un service de garde. Le contenu de la formation fût validé avec les recherches scientifiques sur le développement socioémotionnel des enfants, par la recension des écrits du projet MELS. De plus, la forme de la présentation correspond également aux approches préconisées en psychoéducation. En effet, la formation a été planifiée et organisée selon la structure d'ensemble de Gilles Gendreau, un des pères fondateurs de la psychoéducation. Par l'opération professionnelle de la planification, nous avons pu élaborer la formation DSÉ en établissant les objectifs de la formation (dite animation), le contenu, les moyens de mise en interaction, le système de responsabilité, le cadre spatio-temporel, ainsi que les codes et procédures (Gendreau, 2001). L'activité psychoéducative est la méthode centrale de la profession, afin de tenter de développer les capacités adaptatives des individus, se traduisant par le vécu éducatif partagé (VÉP). La formation s'adresse aux éducatrices, afin d'aider les enfants d'âge préscolaire à développer leurs compétences socioémotionnelles, qui sont l'objet d'étude principal du projet de mémoire. Donc, en contribuant à la formation des éducatrices qui sont quotidiennement avec les enfants, il y a lieu de penser que notre projet favorisera certains apprentissages susceptibles de promouvoir le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire.

Cette formation a été perçue comme étant dynamique et adaptée aux besoins de la clientèle visée. De plus, il y avait une ressemblance entre les approches pédagogiques utilisées et les activités de leur formation, sans toutefois être trop simpliste. En effet, lors de la formation DSÉ, il y a eu des mises en situation quant à des stratégies d'intervention à préconiser lors de situations émotionnelles difficiles, des discussions ouvertes concernant les quatre volets de la formation et des études de cas en équipe, qui semblent avoir été des approches appréciées, comme en témoignent les résultats issus des fiches de satisfaction des éducatrices. Ces moyens pédagogiques semblent avoir été efficaces pour assurer la bonne participation des éducatrices. Selon Renou (2005), ces moyens de mise en interaction abordent une didactique psychologique et d'intervention psychoéducative.

c'est-à-dire que cette didactique permet de «provoquer le développement ... des activités intellectuelles ... ainsi que d'exercer l'apprenant à comprendre, à juger, à assimiler, à inventer, à raisonner, à faire attention» (Renou, 2005, p.288-289). Cet auteur mentionne que, pour qu'un «sujet», dans ce cas-ci les éducatrices, puisse inculquer et intégrer un apprentissage, il est primordial que le sujet intériorise l'action proposée. Nécessairement, le sujet doit être dans un contexte dynamique pour que son «action expérientielle soit déclenchée par des exercices perceptifs» (Renou, 2005, p.288). Donc, en passant par des moyens de mise en interactions dites concrets, les éducatrices sont en mesure de se faire une représentation mentale du contenu présenté lors de la formation DSÉ, ce qui leur permet d'assimiler plus facilement les contenus abordés.

Les résultats obtenus par les différentes méthodes d'évaluation sont intéressants, mais doivent toutefois être interprétés avec prudence. Le premier objectif de recherche visait à évaluer la satisfaction générale des éducatrices concernant les aspects pédagogiques de l'animation, ainsi que les contenus présentés lors de la formation. En réponse à cette question, les résultats des fiches de satisfaction remplies par les éducatrices relèvent un niveau de satisfaction très élevé. Nous pouvons donc conclure que les sujets abordés durant la formation DSÉ ont été évalués positivement, possiblement parce que ceux-ci répondent à un besoin réel des éducatrices en service de garde, comme l'avaient mentionné Sylvain Coutu et ses collaborateurs. D'ailleurs, les commentaires recueillis lors des mesures d'évaluation allaient en ce sens, puisque des études démontrent que les éducatrices ont besoin de davantage de formation concernant la gestion des situations émotionnelles difficiles (Bigras et Lemay, 2012; Duclos, 2008). Néanmoins, il y a eu un résultat jugé un peu moins satisfaisant en lien avec la durée de la formation DSÉ, sans que cet élément soit perçu comme insatisfaisant par les participantes. En effet, certaines ont répondu qu'elles étaient «plutôt satisfaites» de la durée, mais aucune n'a exprimé une insatisfaction. Le fait que la formation ait été offerte un soir de semaine, après leur quart de travail, peut sans doute expliquer ce résultat. Étant donné que l'emploi d'éducatrice est exigeant tant physiquement que psychologiquement, il est possible de croire que le moment choisi pour offrir la formation n'était pas optimal aux yeux de certaines. De plus, la majorité des éducatrices ont des enfants, ce qui compliquait un peu leur routine du soir. Donc, pour certaines d'entre elles, la durée était trop longue suite à leur journée de

travail. Idéalement, les formations données aux éducatrices doivent être d'une courte durée (environ une heure), et/ou dans un temps dégagé dans la journée, ou encore, lors d'une fin de semaine. Rappelons que lors de la période de recrutement, nous avons demandé à la directrice du CPE quel était le meilleur moment pour offrir la formation, afin d'avoir un haut taux de participation des éducatrices. Cette dernière nous avait proposé un soir de semaine, tout de suite après leur quart de travail, puisqu'elles étaient déjà sur place. Malgré tout, selon les commentaires recueillis, certaines éducatrices ont nommé que le temps était trop court pour le contenu de la formation. Il est donc possible de supposer qu'elles avaient de l'intérêt pour ce sujet, et que cette formation comble véritablement un besoin dans leur profession.

Le deuxième objectif de recherche consistait à évaluer la perception des éducatrices concernant l'utilité et la pertinence des notions théoriques et pratiques abordées lors de la formation DSÉ. Cet objectif a pu être répondu par les entrevues de groupe (*focus groups*). Pour faciliter les échanges, deux groupes de discussion de taille moyenne (N=x et N=y) ont été formés plutôt que de regrouper l'ensemble des éducatrices au sein d'un même groupe. Il est intéressant de constater que plusieurs réponses recueillies sont très semblables dans les deux groupes de discussion. L'analyse révèle également que très peu d'avis contradictoires ont été émis par les participantes des deux groupes. Les deux groupes sont en accord avec le fait qu'il est important d'accorder un moment aux enfants afin qu'ils expriment leurs émotions. Les participantes aux groupes sont en accord aussi avec le fait que les enfants doivent réaliser plusieurs apprentissages en lien avec le DSÉ au cours de la période préscolaire. Les propos recueillis après la formation DSÉ révèlent également que, de façon générale, les éducatrices sont conscientes qu'elles jouent un rôle déterminant dans le DSÉ des enfants. Aussi, pour certaines éducatrices dans les deux groupes, la formation DSÉ a été une confirmation que les stratégies qu'elles appliquaient de façon spontanée étaient adéquates et aidaient au développement socioémotionnel des enfants. En ce sens, elles ont mentionné que la formation DSÉ avait été un moment utile pour revoir les interventions à préconiser et que la formation est venue confirmer l'importance de leur apport dans le développement des compétences socioémotionnelles des enfants d'âge préscolaire. En effet, le fait que les éducatrices proposent des interventions qui ont été suggérées lors de la formation DSÉ, peut suggérer qu'elles ont

été utiles et appliquées auprès des enfants vivant des émotions, si elles ne les appliquaient pas avant la formation DSÉ. Même si certaines éducatrices avaient mentionné lors des entretiens de groupe qu'elles essayaient de nouvelles stratégies d'intervention depuis la formation DSÉ, ce n'est pas le cas pour l'ensemble des participantes. Il aurait alors été pertinent d'aller évaluer avant la formation, les stratégies d'intervention qu'elles effectuaient déjà, afin de comparer qu'elles ont été les stratégies appliquées suite à la formation DSÉ.

De plus, il est possible de supposer que les participantes ont perçu la formation comme étant utiles, puisque dans les deux groupes de discussion, les éducatrices relataient qu'elles appliquaient des stratégies proposées lors de la formation, tant par des interventions à préconiser (savoir-faire), que par des attitudes à adopter (savoir-être). Bref, étant donné que les éducatrices ont retenu plusieurs stratégies d'intervention présentées lors de la formation DSÉ, ceci laisse entendre qu'il y a des chances qu'elles les appliqueront dans leur travail quotidien et qu'elles pourront en tirer les bénéfices attendus. Afin de s'en assurer, il serait approprié de faire une évaluation post-test de l'application des stratégies offertes lors de la formation DSÉ, quelques mois après les entrevues de groupe. Ceci pourrait être une plus value quant à la validité de ce projet de recherche.

Un constat relevé par Duclos (2008) est que les éducatrices en service de garde manquaient de formation supplémentaire quant au développement socioémotionnel des enfants, et que ce sujet était une préoccupation quotidienne pour ces éducatrices. Le haut taux de participation des éducatrices dans le CPE ciblé, ainsi que le niveau élevé de satisfaction à la formation DSÉ, vont en ce sens. De plus, certains chercheurs ont démontré que les éducatrices en petite enfance ont le besoin supplémentaire d'avoir des formations continues dans leur parcours professionnel (Bigras et Lemay, 2012). En effet, 62% des éducatrices participantes possèdent une formation académique directement en lien avec l'éducation à l'enfance (n= 8). De plus, il est possible de penser que la formation serait particulièrement profitable pour les éducatrices qui sont non formées (ne détenant pas de diplôme dans le domaine de l'éducation préscolaire et, par le fait même, pas de bases théoriques sur le développement socioémotionnel des enfants). Il est donc

possible de supposer que la formation DSÉ a été utile, tant pour les éducatrices formées que pour les éducatrices non formées. Notons également que la participation à ce projet de recherche était volontaire, et que le taux de participation élevé dans ce CPE témoigne de leur intérêt face au sujet abordé et de leur volonté de développer un sentiment de compétence dans la promotion du DSÉ des enfants.

Le deuxième objectif permettait également d'évaluer si les éducatrices avaient perçu des aspects pouvant être manquants et qu'il serait pertinent d'ajouter à la formation DSÉ. Lors des entrevues de groupe et aussi dans les commentaires recueillis par les fiches de satisfaction lors de la formation DSÉ, deux suggestions ont été mentionnées pour combler un besoin chez les éducatrices participantes. La première suggestion mentionnée par les éducatrices est qu'elles souhaiteraient en apprendre davantage sur la fonction des comportements de type émotionnel chez les enfants. En effet, elles relatent qu'il est difficile pour elles d'intervenir de façon adéquate si elles ne saisissent pas le besoin réel que sous-tend l'expression d'une émotion négative. L'analyse fonctionnelle d'un comportement est une compétence reliée au domaine de la profession psychoéducative. Comme le mentionne l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2014), l'évaluation fonctionnelle permet d'identifier les déclencheurs des comportements selon son contexte, en plus d'orienter nos interventions pour l'amélioration de la situation dite problématique. Dans les centres de la petite enfance, il n'y a habituellement pas de psychoéducateurs ou psychoéducatrices membres du personnel régulier. Parfois, les CPE ont une conseillère pédagogique travaillant pour eux, pouvant ainsi apporter de l'aide selon son champ d'expérience. Comme c'est un besoin pour les éducatrices de mieux connaître la fonction des comportements émotionnels, il serait donc pertinent d'y ajouter cette dimension dans la formation DSÉ, afin de répondre à ce besoin de connaissance. Évidemment, l'objectif ne serait pas de les former à réaliser par elles-mêmes des analyses fonctionnelles, mais plutôt de leur enseigner les principaux déclencheurs, motivations ou raisons susceptibles d'expliquer les comportements émotionnels des jeunes enfants.

La deuxième suggestion rapportée par les participantes concerne l'intervention par le toucher (i.e. les contacts physiques à des fins de réconfort). Les éducatrices ayant

participé à ce projet de recherche estiment que ce type d'intervention est celui qui a le plus d'impact pour la gestion des situations émotionnelles (notamment lorsque l'enfant est en détresse). En ce sens, lors des entrevues de groupe, les éducatrices ont été unanimes quant à l'importance des contacts physiques avec l'enfant, que ce soit par exemple, en le prenant dans ses bras lorsqu'il pleure, en le berçant ou en lui donnant un câlin. Elles mentionnent qu'elles manqueraient de congruence si elles n'étaient pas autorisées de témoigner physiquement leur affection lorsque l'enfant est en détresse. En effet, elles ont l'impression de dire à l'enfant qu'elles n'acceptent pas son émotion, alors qu'elles leur apprennent précisément l'importance d'exprimer et de réagir adéquatement à leurs émotions et celle des autres. Ce point de vue va dans le sens de certains auteurs qui mentionnent que les enfants d'âge préscolaire doivent avoir un support affectif et direct d'un adulte significatif lorsqu'ils vivent des situations émotionnelles difficiles, afin de leur apprendre la gestion et la régulation de leurs émotions (Eisenberg, Fabes et Murphy, 1996; Fabes, Poulin, Eisenberg et Madden-Derdich, 2002). Enfin, Zeidner, Matthews et Robert (2009) mentionnent également que la façon dont intervient un adulte auprès d'un enfant en situation émotionnelle est significative quant aux apprentissages reliés au développement socioémotionnel. Donc, si un adulte fait preuve d'insensibilité ou n'exprime pas directement son réconfort afin de combler un besoin primaire d'un enfant (ici sa sécurité psychologique), ceci pourrait avoir un impact négatif sur le développement des compétences socioémotionnelles de celui-ci. Une revue de littérature approfondie sur les impacts de l'intervention centrée sur les contacts directs auprès des enfants de 0 à 5 ans (en situation de détresse) sur le développement socioémotionnel serait pertinente afin de confirmer s'il y a lieu ou pas de faire cet ajout dans la formation DSÉ. Néanmoins, le niveau de sensibilité globale des éducatrices réfère à la notion de l'attachement du jeune enfant à son éducatrice. En effet, la sensibilité de l'éducatrice quant à la réponse adéquate des besoins du jeune enfant est le facteur prédominant dans l'établissement d'un lien d'attachement sécurisant (Tardif et Lemay, 2012). Suivi de près des variables organisationnelles, comme la formation des éducatrices et la stabilité du personnel. Ces variables viennent appuyer l'importance des éducatrices à répondre aux besoins socioémotionnels de l'enfant.

En ce qui concerne le troisième et le dernier objectif, celui d'évaluer la perception des éducatrices concernant leur rôle d'agente de socialisation dans le développement SÉ des enfants, celui-ci a aussi été évalué par l'entremise des entrevues de groupe (*focus groups*). Les éducatrices ont mentionné que leur fréquence d'intervention auprès des enfants en situation émotionnelle était quotidienne et constante. Elles doivent donc être outillées et se reconnaître comme compétentes pour faire cheminer les enfants dans leur développement socioémotionnel. Les stratégies d'intervention présentées lors de la formation DSÉ (voir Annexe I), comme les attitudes préventives à une situation émotionnelle négative (le renforcement positif, la sensibilisation du groupe face à la situation, donner deux choix à l'enfant) ainsi que les attitudes (disponibilité envers l'enfant, annoncer les transitions) semblent avoir été jugées utiles par les éducatrices, puisque ce sont des éléments qui ont été ressortis lors des entrevues de groupe.

Aussi, la formation DSÉ semble avoir été un complément de formation (de type formation continue) pour les éducatrices, puisque dans les entrevues de groupe, les éducatrices ont mentionné qu'elles avaient oublié certaines interventions au fil des années de travail. La formation DSÉ a donc permis pour certaines d'actualiser leurs connaissances, et pour d'autres, d'essayer de nouvelles interventions pour le développement des compétences socioémotionnelles des enfants, en plus de les supporter dans leur quotidien. Les deux interventions qui ont fait l'unanimité dans les deux groupes ont été l'accueil de l'enfant dans ses émotions et lui démontrer de la disponibilité, principalement dans les situations émotionnelles.

De plus, les participantes semblent avoir emmagasiné les contenus présentés lors de la formation DSÉ dans leur mémoire à long terme, étant donné que les entrevues de groupe se sont déroulées après un certain temps suivant la formation (quatre semaines). Ce qui va dans le sens de Benedetto (2008), qui mentionne que la mémoire à long terme est «la rétention d'informations sous une forme de stockage pouvant conserver les informations durant des jours, des semaines ou même toute la vie.» (p.77). S'ajoute à cette notion de durée, la notion de facteur facilitant l'emmagasinement d'informations. Formellement, des travaux empiriques ont permis de connaître différents facteurs pouvant affecter notre mémoire, dont l'effet de la profondeur de traitement de l'information (Lemaire. 2006).

Cet effet permet l'emmagasinement de l'information dans une mémoire à long terme, lorsque le participant utilise un élément significatif pour rattacher la nouvelle connaissance présentée. Les méthodes pédagogiques utilisées lors de la formation DSÉ ont peut-être contribué à cet effet de mémorisation, puisque les éducatrices devaient rattacher les stratégies d'intervention proposées en se référant à des exemples de leur quotidien quant aux situations émotionnelles des enfants. Cette intégration des contenus peut laisser croire à un réinvestissement quotidien des méthodes présentées lors de la formation auprès des éducatrices. En effet, il est possible de croire que si elles ne les appliquaient pas quotidiennement, ou hebdomadairement, les participantes auraient eu davantage de difficulté à se souvenir des stratégies efficaces. Cependant, la méthode utilisée dans cette étude ne permet pas de confirmer cette hypothèse d'un lien entre la formation DSÉ et l'application quotidienne des contenus présentés lors de la formation.

Quant aux entrevues individuelles, elles ont permis de valider les constats tirés des entrevues de groupe. Il est intéressant de noter que les constats des *focus groups* ont fait l'unanimité auprès des douze éducatrices participantes. Ceci peut être expliqué par le fait qu'il y a eu peu de divergence d'opinions et une absence d'éléments contradictoires lors des entrevues de groupe. Nous pouvons en déduire que les constats étaient clairs et conformes aux discussions, et ce, pour les deux groupes. Enfin, la perspective des éducatrices était assez consensuelle, il n'y avait pas de remise en question. Il a donc été facile de dégager des consensus. Il est donc possible de conclure que les constats des entrevues de groupe étaient exacts et correspondaient à la réflexion des idées des éducatrices quant à leurs compétences dans le DSÉ des enfants. Pour ainsi dire, les entrevues individuelles ont permis de vérifier que les conclusions dégagées par la chercheuse n'étaient pas biaisées ou divergentes par rapport aux propos recueillis lors des entrevues de groupe.

Comme il a été vu précédemment, la formation initiale en petite enfance ne semble pas outiller suffisamment les futures éducatrices dans la gestion des situations émotionnelles. Il est donc important que les éducatrices bénéficient de formations continues sur les compétences socioémotionnelles, pour l'épanouissement et le développement des enfants, puisqu'elles s'occupent d'eux plusieurs heures par jour. Ces

compétences, une fois développées, sont des facteurs de protection pour plusieurs difficultés d'adaptation des enfants tout au long de leur vie. En effet, selon Coutu (2014), les enfants démontrant plus de compétences socioémotionnelles ont davantage de facilité sur le plan scolaire (réussite scolaire), sur le plan social (habiletés à résoudre des conflits, à réguler ses émotions et la capacité d'empathie), ainsi que sur le plan émotionnel (identification et expression adéquate des émotions). Ce qui va dans le même sens que Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger (2011), qui mentionnent que l'acquisition de bonnes compétences socioémotionnelles chez les enfants en bas âge est un facteur de protection contre des difficultés scolaires et contre une détresse émotionnelle, en plus d'augmenter leur résilience. D'où l'importance de supporter et d'outiller les éducatrices en service de garde pour renforcer leur rôle important dans le développement socioémotionnel des enfants.

Les limites de l'étude

Tout d'abord, en ce qui a trait à la validité externe, ou plus précisément la validité échantillonnage, la sélection des participantes au projet de recherche pourrait représenter un biais. Concrètement, la validité échantillonnage signifie que l'échantillon du projet d'étude est représentatif de la population étudiée (Reid, 2005). Il est possible que les caractéristiques personnelles des participantes ne soient pas représentatives de la population d'éducatrices travaillant en CPE. Effectivement, les éducatrices qui ont accepté volontairement de participer aux entrevues de groupe et individuelles peuvent se distinguer des autres éducatrices (par exemple, avoir un plus grand sentiment de compétence face à leur profession), et avoir donné des réponses plus positives que ne l'auraient fait les éducatrices qui ont refusé de participer. De plus, l'échantillon de la présente recherche est relativement petit, ce qui constitue également une limite de la validité d'échantillonnage.

Ensuite, la méthode des groupes de discussion comporte à elle seule des limites. En effet, certaines participantes n'ont peut-être pas osé dire exactement ce qu'elles pensaient pour ne pas aller à l'encontre de l'opinion «dominante» du groupe de discussion. Comme le mentionnent Krueger et Casey (2015), ainsi que Kamberelis et Dimitriadis (2011), il se

peut que les participants ayant une forte personnalité ou un bon leadership influencent les résultats, dans le sens où les autres n'oseront pas aller à l'encontre de ce participant. Aussi, ce participant pourrait être omniprésent dans les réponses, laissant peu de place aux autres personnes du groupe. Toutefois, cette limite peut être contrôlée par l'animatrice, en observant les interactions entre les participants, pour ensuite être sensible quant au tour de parole et au respect des opinions de chacun. Néanmoins, ce phénomène a pu être atténué par le fait qu'il y a eu des entrevues individuelles. Ce fut l'occasion pour les éducatrices de dire véritablement leur point de vue, sans être influencées par la présence de leurs collègues. Comme il n'y a pas eu de contradictions entre les constats dans les entrevues de groupe et les entrevues individuelles, il est possible de supposer que cette limite ait eu un moins grand impact comme biais possible à l'étude.

À quoi s'ajoute la notion de désirabilité sociale, c'est-à-dire que le risque voulant que le participant oriente ses réponses d'une manière socialement acceptable (Sabourin, Valois et Lussier, 2005) peut être un biais bien présent dans le cadre de notre recherche. En effet, il est possible de supposer que les participantes ont voulu plaire à l'évaluatrice (qui jouait aussi le rôle de formatrice). Ce faisant, il se peut que les réponses concernant l'application quotidienne des moyens présentés dans la formation DSÉ aient été biaisées par la désirabilité sociale.

Aussi, on y trouve une limite concernant le protocole du projet de recherche. Indubitablement, les recherches pré-expérimentales comportent des limites concernant la portée inférentielle des résultats (Mercier, Gagnon et Clément, 2005). En effet, puisqu'il n'y a pas eu de mesures faites en pré-test et en post-test auprès des éducatrices pour évaluer leurs interventions quotidiennes dans le DSÉ des enfants, il est difficile d'établir une corrélation entre la formation DSÉ et l'application par les éducatrices des stratégies d'intervention présentées.

Enfin, les instruments d'évaluation utilisés lors de cette recherche constituent une autre limite. En effet, les instruments d'évaluation ont été créés exclusivement pour ce projet de recherche. Ils ne sont donc pas des instruments standardisés et validés auprès d'une population québécoise. Néanmoins, par l'état exploratoire de ce sujet de recherche, il a été nécessaire de créer des outils d'évaluation à la mesure du projet.

Quelques recommandations

Il serait intéressant de faire différemment certaines étapes du projet de recherche, afin de l'améliorer et d'assurer une meilleure validité des résultats. Par exemple, au plan du recrutement des CPE, il serait pertinent d'aller chercher la participation de plusieurs CPE, afin de valider si les besoins identifiés s'appliquent à l'ensemble des éducatrices au Québec. Aussi, il serait intéressant d'aller recruter des participantes travaillant dans différents contextes auprès d'enfants ayant des caractéristiques diverses (milieux multiethniques, milieux urbain et rural, groupe d'enfants ayant des besoins particuliers, etc.).

De plus, il serait intéressant d'observer au préalable les éducatrices dans leurs pratiques éducatives, avant de leur offrir la formation DSÉ. Il serait possible d'utiliser un outil d'observation mesurant la qualité des interactions dans un environnement éducatif (Cantin, Bouchard et Bigras, 2012), le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) de Pianta, La Paro et Hamre (2008). Le CLASS permet, entre autres, d'observer le soutien émotionnel des éducatrices vis-à-vis les enfants. En effet, dans cette catégorie, la section «Teacher sensitivity» permet d'observer si l'éducatrice est sensible aux signes de l'enfant en remarquant s'il pourrait avoir besoin de soutien ou d'une attention supplémentaire (Curby et Chavez, 2013; La Paro, Pianta et Stuhlman, 2004). Cette mesure d'une compétence de l'éducatrice permet de vérifier si elle est en mesure d'agir en prévention, et donc, d'éviter des désorganisations chez un enfant en situation émotionnelle négative. Selon Sabol, Hong, Pianta et Burchinal (2013), la qualité des interactions, qui est l'objectif principal d'observation du CLASS, est la variable qui permet le mieux de prédire la qualité des apprentissages des enfants fréquentant la prématernelle (maternelle 4 ans). Ce qui permet également d'agir en prévention des difficultés scolaires, comme l'indique un bon DSÉ chez les enfants (Coutu, 2014; Lewis, 2011).

Il serait également possible d'utiliser un instrument standardisé, comme la version pour éducatrices du *Coping With Children's Negative Emotions Scale* (CCNES-VE), de Fabes, Eisenberg et Bernzweig (1990) en pré-test et en post-test, afin d'évaluer les réactions des éducatrices face à des situations émotionnelles hypothétiques chez les

enfants. De cette façon, il serait possible de mesurer si leurs attitudes éducatives ont changé ou sont demeurées les mêmes après avoir suivi la formation DSÉ. Cette évaluation pré-intervention et post-intervention, en termes psychoéducatifs, seraient une plus-value dans le cadre d'un projet de recherche. En ce sens, il serait intéressant de pousser l'analyse de ce projet de recherche en appliquant un protocole de type expérimental, avec un groupe témoin et des mesures prises en pré et en post-test, afin d'évaluer s'il y a une corrélation entre l'application des stratégies d'intervention pour développer les compétences socioémotionnelles des enfants et le contenu de la formation DSÉ. Également, il serait pertinent d'évaluer l'application quotidienne des stratégies par les éducatrices à deux moments suivant la formation DSÉ (exemple : quatre semaines après la formation DSÉ, et après huit semaines suivant la formation DSÉ), afin d'évaluer si les contenus présentés se maintiennent dans le temps. Ceci pouvant démontrer l'intégration et l'utilisation des concepts reliés au DSÉ par les éducatrices, et par le fait même, démontrer que cela répond à un besoin réel des éducatrices. Ainsi, la validité de la recherche serait plus considérable, de même que l'apport scientifique dans le domaine de la psychoéducation.

Finalement, il serait intéressant de comparer les pratiques des éducatrices en fonction de leur niveau d'expérience et de leur type de formation. Par cette différenciation d'analyse, les éducatrices pourraient avoir des besoins distincts quant aux stratégies d'intervention pour développer les compétences émotionnelles des enfants. Ce qui pourrait engendrer la possibilité de diviser la formation DSÉ en deux parties : l'une s'adressant principalement aux éducatrices formées dans le domaine de la petite enfance, et l'autre à celles ne possédant pas cette formation, mais qui désirent se perfectionner dans leur profession d'éducatrice.

CONCLUSION

Le but de ce projet de recherche visait à documenter et à faire une avancée dans la recherche psychoéducative visant à soutenir concrètement les éducatrices en service de garde sur le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire. Ainsi, l'objectif de ce projet d'étude consistait à offrir un support aux éducatrices travaillant dans un CPE, dans leur rôle de promotion des compétences socioémotionnelles chez les enfants, par l'entremise d'une formation. Cette recherche appliquée et exploratoire a permis de répondre aux trois objectifs spécifiques de ce projet de mémoire, soit : (1) évaluer la satisfaction générale des éducatrices concernant les aspects pédagogiques de l'animation, ainsi que les contenus présentés lors de la formation; (2) évaluer la perception des éducatrices concernant l'utilité et la pertinence des notions théoriques et pratiques abordées lors de la formation DSÉ ; et (3) évaluer la perception des éducatrices concernant leur rôle d'agente de socialisation dans le développement SÉ des enfants. Malgré les limites de l'étude, nous avons été en mesure de constater que les contenus présentés lors de la formation ont été perçus positivement par les éducatrices participantes. Ces contenus ont été jugés utiles dans leur quotidien et répondaient à un besoin de formation. Enfin, nous avons vu qu'il semblait manquer des éléments importants dans la formation initiale des éducatrices en lien avec le DSÉ. Le présent projet a permis de mettre au jour certaines pistes susceptibles d'améliorer les plans de formation des futures éducatrices.

Nous estimons que cette recherche est pertinente pour l'avancement de l'approche psychoéducative en contexte préscolaire, puisqu'elle contribue à l'amélioration des pratiques et des interventions éducatives en lien avec les DSÉ des enfants âgés de 0 à 5 ans. De plus, la formation DSÉ adopte une perspective préventive concernant les difficultés d'adaptation chez les enfants en bas âge. Miser sur le sain développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire aide à prévenir des difficultés d'ordre scolaire. En effet, il a été démontré que les enfants ayant de bonnes compétences socioémotionnelles réussissaient davantage sur le plan social, mais également sur le plan académique dans le milieu scolaire (Coutu, 2014; Lewis, 2011). Enfin, l'acquisition des compétences socioémotionnelles chez les enfants aide au développement de leurs

capacités adaptatives dans tous leurs milieux de vie : familial, social et scolaire. Savoir identifier précisément ses émotions, les exprimer adéquatement, ainsi que les gérer sainement sont des facteurs de protection qui aident l'individu à se maintenir en équilibre lors des difficultés. Ces compétences acquises diminuent le risque de développer des difficultés psychologiques d'ordre émotionnel et comportemental au cours de leur vie (Landy, 2009; Lewis, 2011).

Également, l'approche psychoéducative a été pertinente dans l'élaboration et l'application de ce projet de mémoire. Tout d'abord, parce que la formation été planifiée selon la structure d'ensemble de Gendreau (2001). Ensuite, l'opération professionnelle de l'animation a été sollicitée pour présenter et dynamiser la formation DSÉ. Enfin, l'opération professionnelle psychoéducative «utilisation» a été primordiale auprès des éducatrices, afin qu'il y aille un réinvestissement par les éducatrices des outils de la formation. En définitive, l'utilisation de vécu éducatif partagé (VÉP), concept discriminant de la psychoéducation, a eu un apport important dans l'atteinte des objectifs de ce projet de recherche. Formellement, le VÉP est une approche centrée sur le quotidien des personnes, permettant ainsi une meilleure connaissance de l'individu et donc, un meilleur impact sur son adaptation (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux, 2012). En ce sens, le fait d'avoir pris en compte dès le départ des besoins bien documentés de la clientèle des services de garde, de par la recension effectuée par Sylvain Coutu et ses collaborateurs dans le cadre du projet de recherche MELS, d'avoir été présente dans leur milieu de travail afin de leur présenter la formation DSÉ, d'avoir fait une évaluation post-situationnelle de l'apport de cette formation dans leur quotidien, tout en considérant leurs suggestions pour l'amélioration de la formation, ont permis d'inclure une vision psychoéducative à ce projet de mémoire.

Donc, ce projet de mémoire fut un accompagnement psychoéducatif auprès des éducatrices en CPE. Leur fournir des outils et des interventions a permis de diriger l'intervention destinée à la composante principale du sujet (dans ce cas-ci les enfants fréquentant le CPE) en intervention indirecte (dans ce cas-ci les éducatrices). Nous avons utilisé notre compétence de rôle-conseil (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2003), afin d'outiller les éducatrices dans leurs pratiques

éducatives, elles qui interviennent directement auprès des enfants. Un milieu de garde qui influence positivement le développement global des enfants et qui est propice aux apprentissages est considéré comme un environnement de qualité. Ce faisant, ceci est une condition essentielle afin de favoriser l'adaptation psychosociale des enfants (Japel et Dhiman, 2012). Il est donc primordial de s'intéresser aux éducatrices, puisqu'elles ont un rôle direct dans le développement d'un enfant. Le fait d'avoir contribué à la formation des éducatrices par ce projet de recherche permet de supposer que plusieurs enfants bénéficieront des outils présentés lors de la formation DSÉ au cours des prochaines années, puisqu'elles peuvent les appliquer tout au long de leur carrière.

Pour conclure, l'approche psychoéducative a permis la dynamisation et l'humanisation de ce projet de mémoire. La compétence du rôle-conseil a eu un apport important dans ce projet. Les éducatrices pouvaient se référer à nous en tout temps si elles avaient des questionnements, ou si elles désiraient échanger sur une situation émotionnelle précise. Ce projet de recherche a permis d'intervenir indirectement auprès des enfants d'âge préscolaire, en intervenant directement auprès de l'environnement de ces sujets, soit les éducatrices et le milieu organisationnel (CPE). Puisque, comme le disait Gendreau (2001), père fondateur de la psychoéducation : «L'intervention psychoéducative ne prend tout son sens que si elle s'inscrit dans la perspective plus large de l'environnement social du jeune» (p.17).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anastasi, A. (1994). *Introduction à la psychométrie*. Montréal, Québec: Guérin universitaire.
- Association québécoise des CPE. (2013). *Centres de la petite enfance (CPE) et services de garde en milieu familial: des milieux de vie adaptés aux besoins des enfants de 4 ans*. Repéré dans http://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2013/02/Maternelle-4ans_Avis_Mars-2013_FINAL-Public.pdf
- Baudier, A., & Céleste, B. (2010). *Le développement affectif et social du jeune enfant* (3e éd.). Paris, France : A. Colin.
- Bee, H. L., & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain* (4e éd.). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Benedetto, P. (2008). *Psychologie cognitive : concepts fondamentaux*. Levallois-Perret (Hauts-de-Seine): Studyrama.
- Bigras, N., & Cantin, G. (2008). *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec recherches, réflexions et pratiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., & Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E., & Leong, J., D. (2011). *Les outils de la pensée l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, Québec : Éditions nouvelles.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. New York]: Basic Books.

- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. Repéré dans <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfebrenner94.pdf>
- Cantin, G., Bouchard, C., & Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482. doi: 10.7202/1022708ar
- Cloutier, R., Gosselin, P., & Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant* (2e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Commission administrative des régimes de retraite et d'assurance du Québec. (2014). *Seuil de faible revenu (avant impôt) pour chaque année selon la taille du ménage*. Repéré dans <http://cdn.carra.gouv.qc.ca/g%C3%A9ral/pages/IN99KXXX00A001.aspx>
- Coutu, S. (2014, Février). Les émotions de nos enfants. Dans Vallerand, N. *Naître et Grandir : le magazine des jeunes familles*, 9, 6-13.
- Coutu, S. Beaudoin, M.-E., & Emard, M.-J. (2008). Familles et services de garde: une comparaison des rôles joués par les parents et les éducatrices dans la socialisation des jeunes enfants. Dans C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau et E. Pouliot (Éds). *Visages multiples de la parentalité* (pp. 123-157, 2008). Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J. & Cantin, G. (2012). Le développement et la socialisation des compétences socio-émotionnelles chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (Eds). *Développement social et émotionnel de l'enfant et de l'adolescent, tome 1* (pp. 156-201, 2012). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S. & Lemay, L. (2012). Les difficultés comportementales des enfants de 0 à 5 ans en service de garde : synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir. Dans Bigras, N. et Lemay, L. (Eds). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances* (pp. 227-288, 2012). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Couvreur, A. & Lehuede, F. (2002). *Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives*. Repéré dans <http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C176.pdf>
- Curby, T. W. & Chavez, C. (2013). Examining CLASS dimensions as predictors of pre-k children's development of language, literacy and mathematics. *Dialog 16*(2), 1-17.
- Daniel, M.-F., Auriac, E., Garnier, C., Quesnel, M. & Schleifer, M. (2005). Étude des représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base. Dans Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F. et Albanese, O. (Eds). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle* (pp.9-34). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Denham, S. A., Bassett, H. & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal, 40*, 137-143, doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- Deslauriers, J.-P. (2005). La recherche qualitative : une façon d'aborder les questions de recherches. Dans Bouchard, S., et Cyr, C. (Eds). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2e éd.) (pp. 407-433, 2005). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Duclos, G. (2008). *Aider les jeunes enfants en difficulté : prévention et intervention*. Montréal, Québec : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1): 405–432.
- Eisenberg, N., Fabes, R., & Murphy, B. (1996). Parents, reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development, 67*(5), 2227-2247.

- Fabes, R. A., Eisenberg, N. & Bernzweig, J. (1990). The Coping with Children's Negative Emotions Scale: Description and scoring. Unpublished scale, Department of Family Resources and Human Development, Arizona State University.
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The coping with children's negative scale (CCNES) : Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage and Family Review*, 34(3/4), 285.
- Forest, V., Lanthier, C., Nelissen, M., & Roy, J. (2007). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec : Mise à jour*. Québec, Québec : Ministère de la Famille et Aînés.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, Québec : Éditions Sciences et culture.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans Gauthier, B. (Eds). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.) (pp. 391-414, 2009). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gingras, L, Audet, N. & Nanhou, V. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009 : portrait québécois et régional*. Repéré dans <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/utilisation-services-garde-2009.pdf>
- Gouvernement du Québec. (1996). *Politique familiale : le Québec fait le choix de ses enfants*. Repéré dans <https://www.premier-ministre.gouv.qc.ca/actualites/communiqués/1996/octobre/1996-10-31.asp>
- Hogan, T. P. (2012). *Introduction à la psychométrie*. Montréal, Québec : Chenelière-éducation.
- Hyson, M., & Taylor, J., L. (2011). *Caring about Caring: What Adults Can Do to Promote Young Children's Prosocial Skills*. Repéré dans http://www.naeyc.org/files/yc/file/201107/CaringAboutCaring_Hyson_OnlineJuly2011.pdf

- Japel, C. & Dhiman, P. (2012). Les services de garde à la petite enfance. Dans Tarabulsy, G. M., Provost, M. A., Lemelin, J.-P., Plamondon, A., et Dufresne, C. (Eds). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent: applications pratiques et clinique* (Tome 2). (pp. 155-192, 2012). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011). Focus groups: Contingent articulations of pedagogy, politics and inquiry. Dans Denzin, N. K., et Lincoln, Y. S. (Eds). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). (pp. 545-561, 2011). Thousand Oaks, Californie: SAGE.
- Kevassay, S. (2007). *Mémoire de recherche* (5e éd.). Paris, France : Vuibert.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5th. ed.). Thousand Oaks, Californie: SAGE.
- Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landy, S. (2009). *Pathways to competence: encouraging healthy social and emotional development in young children* (2e ed.). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004, Mai). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- Lemaire, P. (2006). *Abrégé de psychologie cognitive*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Lemelin, J.-P., Provost, M. A., Tarabulsy, M., G., Plamondon, A., & Dufresne, C. (2012). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement* (Tome 1). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lewis, M. (2011). *Émotions : synthèse*. Repéré dans <http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/emotions-enfant/est-ce-important.html>

- Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mercier, P. Gagnon, M. & Clément, M. (2005). Les protocoles de recherche pré, quasi et expérimentaux. Dans Bouchard, S., et Cyr, C. (Eds). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2e éd.) (pp. 87-148, 2005). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris, France: De Boeck.
- Miljkovitch, R., Gratier, M. & Danet, M. (2012). Les interactions précoces : dialectique de l'attachement et de l'exploration. Dans Lemelin, J.-P., Provost, M. A., Tarabulsky, M., G., Plamondon, A., et Dufresne, C. (Eds). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement* (Tome 1) (pp.187-227). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Noël, L. (2003). *Je m'attache, nous nous attachons : le lien entre un enfant et ses parents*. Montréal, Québec: Éditions Sciences et culture.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2003). Le profil des compétences générales des psychoéducateurs. Repéré dans http://www.ordrepesd.qc.ca/~media/pdf/Profil_des_comp_tences.ashx?la=fr
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*. Montréal, Québec : OPPQ.
- Pianta, R. C., La Paro, K. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system-manual, Pre-K (CLASS)*. Baltimore, MD : Brookes Publishing.
- Pons, F., Doudin, P.A., Harris, P & De Rosnay, M. (2002). Métacognition et intégration scolaire. Dans Lafortune, L. et Mongeau P. (Eds). *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.7-28). Sainte-Foy, Québec : Presse de l'Université du Québec.

- Potvin, P. (2015). *Comprendre l'apprentissage pour mieux éduquer : une approche psychoéducative*. Longueuil, Québec: Béliveau éditeur.
- Powell, D. & Dunlap, G. (2009). *Evidence-based social-emotional curricula and intervention packages for children 0-5 years and their families (roadmap to effective intervention practices)*. Tampa: Florida, University of South Florida.
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D. & Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif: Vécu partagé et partage du vécu*. Longueuil, Québec : Béliveau Éditeur.
- Reid, L. (2005). Les sources d'invalidité et de biais. Dans Bouchard, S., et Cyr, C. (Eds). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2e éd.) (pp. 27-85, 2005). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal, Québec: Sciences et culture.
- Royer, N. & Provost, M. (2004). La vie de groupe au préscolaire : aspects sociaux et affectifs. Dans Royer, N. (Ed). *Le monde du préscolaire* (pp.65-82, 2004). Montréal, Québec: Gaëtan Morin.
- Sabol, T.J, Hong Soliday, S.L., Pianta, R. C. & Burchinal, M. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, 341(6148), 845-846.
- Sabourin, S., Valois, P. & Lussier, Y. (2005). L'utilisation des questionnaires en recherche : une solution pratique qui nécessite une démarche rigoureuse. Dans Bouchard, S., et Cyr, C. (Eds). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2e éd.) (pp. 279-320, 2005). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, G. & Lemay, L. (2012). L'attachement et les services de garde, que dit la recherche? Dans Bigras, N., et Lemay, L. (Eds). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances* (pp.149-226, 2012). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Thommen, E. (2010). *Les émotions chez l'enfant : le développement typique et atypique*. Paris, France : Belin.
- Université du Québec à Montréal. (2014). *Certificat en éducation à la petite enfance (formation initiale)*. Repéré dans <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=4634>
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome I : Les problèmes internalisés*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Wertz, C., Gauthier, J. M., & Blavier, A. (2012). Troubles réactionnels de l'attachement et compétences émotionnelles chez l'enfant âgé de cinq à huit ans. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(7-8), 492-504. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.09.008>

ANNEXES

ANNEXE A

Fiche de satisfaction des éducatrices à la formation

Questionnaire évaluant la satisfaction des éducatrices de la formation DSE

Administré tout de suite après la formation

Appréciation de la présentation de la formation (accueil)

1 Insatisfait	2 Plutôt satisfait	3 Satisfait	4 Très satisfait
COMMENTAIRES			

Appréciation du contenu de la formation (sujets abordés)

1 Insatisfait	2 Plutôt satisfait	3 Satisfait	4 Très satisfait
COMMENTAIRES			

Appréciation des moyens pédagogiques utilisés (la forme de la formation)

1 Insatisfait	2 Plutôt satisfait	3 Satisfait	4 Très satisfait
COMMENTAIRES			

Appréciation du temps de la formation (durée)

1 Insatisfait	2 Plutôt satisfait	3 Satisfait	4 Très satisfait
COMMENTAIRES			

Question optionnelle

1. Quels sont les contenus spécifiques que vous avez :

a) Le plus apprécié et pourquoi ?

b) Le moins apprécié et pourquoi

Suggestions / commentaires

Merci pour votre participation et vos précieux commentaires!

ANNEXE B**Questions lors des entrevues de groupes****«Focus groups»**

Échange au sujet de la place accordée au développement socioémotionnel des enfants dans leurs interventions quotidiennes et sur leurs besoins de formation

Questions adressées par l'animatrice lors du «focus groups»

-
- 1- Comment les éducatrices peuvent-elles aider les jeunes enfants à développer leurs compétences socio-émotionnelles (donnez des exemples tirés de votre pratique quotidienne) ?
 - 2- À quelle fréquence intervenez-vous au quotidien dans des situations émotionnelles ?
 - 3- Quel(s) outil(s) présenté(s) lors de la formation DSÉ répond(ent) le mieux à vos besoins ?
 - 4- Expliquez brièvement en quoi votre formation de base (pour devenir éducatrice) vous a appris à bien gérer les situations émotionnelles.
 - 5- Avez-vous des idées ou des recommandations à proposer pour aider les éducatrices dans leurs interventions quotidiennes (outils en particulier ? formations additionnelles ? etc.).
-

ANNEXE C

Questions des entrevues individuelles

Entrevues individuelles

(après la présentation de la synthèse des discussions en groupe)

1. Suite à notre rencontre de groupe, nous avons fait une synthèse des conclusions qui ont émergé (consensus). Je vais vous lire chacune de ces conclusions et j'aimerais que vous me disiez si vous êtes d'accord avec celles-ci (autrement dit, trouvez-vous que cela reflète bien les propos qui ont été émis par le groupe ?).
2. Avons-nous oublié des points importants dans notre synthèse ? (Y a-t-il des sujets qui ont été abordés, qui sont absents de notre compte rendu ?).

Merci de votre participation.

ANNEXE D

Certificat d'éthique



Case postale 1250, succursale MULL
Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca

Notre référence: 1673-B

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

Projet: Évaluation d'une formation portant sur la promotion du développement socio-émotionnel des enfants en service de garde

Soumis par: Karine F. St-Germain
Étudiante
Département de psychoéducation et de psychologie
Université du Québec en Outaouais

Financement: MELS

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au: 13 avril 2016

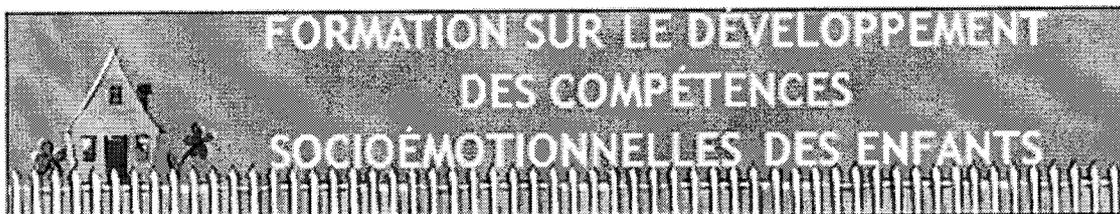
Le président du Comité d'éthique de la recherche
André Durivage

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'André Durivage', written over a large, light-colored oval shape.

Date d'émission: 13 avril 2015

ANNEXE E

Lettre d'invitation au projet de mémoire



PRÉSENTATION

Bonjour !

Je m'appelle Karine F. St-Germain.

Je suis étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l'UQO.

Dans le cadre de mes études, je dois réaliser un projet de recherche relié à la socialisation et au développement des enfants d'âge préscolaire. Je m'intéresse plus particulièrement à la promotion du développement des compétences socio-émotionnelles des enfants qui fréquentent un service de garde.

Je travaille sous la direction de Sylvain Coutu, professeur en psychoéducation à l'UQO (Campus de Saint-Jérôme). Dans le cadre d'un projet de recherche financé par le MELS, notre équipe a conçu du matériel destiné aux éducatrices qui travaillent dans les services de garde.

Mon travail consiste donc à élaborer et à évaluer une formation sur le développement socioémotionnel des jeunes enfants, pour les éducatrices en petite enfance.

Il me fait donc plaisir de vous inviter à participer à une telle formation. Celle-ci s'offrira en groupe lors d'une rencontre d'une durée de 2 heures (au moment qui conviendra aux participantes, en accord avec les directions). Nous espérons recruter un groupe de minimum 5 éducatrices.

Votre participation est volontaire et confidentielle. La formation vise à mieux outiller les éducatrices dans la gestion des situations émotionnelles difficiles.

VOUS VOULEZ PARTICIPER?

Pour en savoir plus sur notre projet, veuillez lire le bref compte rendu de la page suivante. Vous pouvez également me contacter par téléphone ou courriel pour obtenir des renseignements additionnels (renseignements à la fin de communiqué).

Coupon de participation

Je suis intéressée à en connaître davantage sur ce projet et j'accepte d'être contactée pour une session d'information.

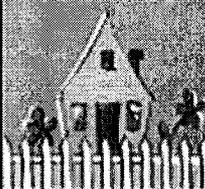
Nom : _____

CPE : _____

Vos coordonnées pour vous rejoindre : _____

Vous serez invitée à signer un formulaire de consentement plus tard si vous acceptez de participer au projet.

FORMATION SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES DES ENFANTS



LE DÉVELOPPEMENT SOCIOÉMOTIONNEL: QU'EST-CE QUE C'EST ?

Le développement socioémotionnel consiste à un processus de développement des compétences émotionnelles (CE) qui se joue à trois niveaux :

- 1- l'expression des émotions
- 2- la connaissance des émotions
- 3- la régulation des émotions, c'est d'être conscient de ses émotions et les modifier au besoin.

Les compétences socioémotionnelles sont la capacité chez l'individu, ici l'enfant, à exprimer, réguler et comprendre ses propres émotions et celles des autres. Ces compétences sont intégrées chez l'enfant par apprentissage et par les interactions avec son entourage. Elles ne sont pas des compétences innées, mais sont apprises à l'aide de modèles externes.

L'IMPORTANCE DU DÉVELOPPEMENT SOCIOÉMOTIONNEL (DSE) CHEZ LES ENFANTS PRÉSCOLAIRES

Le fait de ne pas réussir à réguler ses émotions peut entraîner plusieurs troubles plus tard au cours de la vie. Le fait de ne pas être en mesure de bien exprimer et de contrôler ses émotions de façon adéquate peut entraîner une expression plus négative des émotions (comportements agressifs ou propos agressifs) ou même un refoulement des émotions (difficulté à gérer son stress, anxiété, etc.)

Le DSE à l'enfance est primordial pour développer plusieurs aptitudes chez l'enfant. Les enfants, dont les compétences émotionnelles sont bien développées, profitent davantage de facteurs positifs, tels



*Projet de mémoire de
Karine F. St-Germain*

*Finissante à la maîtrise en
psychoéducation*

que le désir continu d'apprendre, l'utilisation de comportements prosociaux et empathiques, l'expression adaptée de leurs émotions dans divers contextes de vie, l'utilisation de stratégies adaptées lors de l'identification d'émotions négatives, comme la colère, ainsi que la réduction de facteurs de risque reliés aux problèmes psychopathologiques.

Tous ces facteurs reliés les uns aux autres sont des facteurs de protection favorisant: de bonnes relations sociales avec les pairs et la famille, l'intégration dans un milieu de garde, et éventuellement, dans le milieu scolaire.

VOTRE RÔLE EN TANT QU'ÉDUCATRICE DANS LE DSE DES ENFANTS

Vous êtes considérées comme des agentes de socialisation auprès des enfants, puisque vous avez de multiples opportunités quotidiennes pour travailler et renforcer les compétences socioémotionnelles des enfants. Vous êtes directement dans la zone proximale de l'enfant et vous servez de modèles, ce qui permet aux enfants d'apprendre par imitation et d'intégrer les habiletés adéquates. Vous êtes donc en mesure de fournir des expériences favorisant le DSE chez les enfants.

Aussi, vous avez un rôle de prévention important dans les difficultés d'adaptation. Cette prévention peut prendre toute sorte de formes, telles que l'animation d'activités aidant dans la sphère socioémotionnelle, des interventions sur le champ et spontanées, ainsi que par l'animation de programmes spécifiques.

But de la formation :

De vous offrir un support pratique dans votre rôle de promotion des compétences socioémotionnelles chez les enfants, à l'aide de la formation DSE.

Forme de la formation :

- 📅 **Quand :** À déterminer avec votre direction
- 🕒 **Durée :** 2 heures
- 💰 **Combien ? :** Gratuit
- 📍 **Où :** Dans votre CPE

Votre apport dans ce projet de mémoire :

- ➔ Assistez à la formation
- ➔ Complétez un journal de bord
- ➔ Remplir deux fiches de satisfaction
- ➔ Assistez à une rencontre de « focus group »
- ➔ Avoir du plaisir et acquérir de nouvelles compétences et connaissances.

Ces étapes se dérouleront du mois de janvier à avril 2015.

Pourtant, connaissez-vous bien votre apport fort important dans le DSE?

Que peut-on faire pour vous apporter du soutien pour que vous puissiez utiliser au maximum votre influence positive? Notre réponse? La formation DSE.



LA FORMATION DSE
CONSISTE EN QUOI?

Bref, suite à cette formation, nous serons en mesure de connaître si le matériel de la formation a un impact sur votre perception quant à votre apport important dans le DSE.

De plus, nous pourrions savoir quelles sont les composantes de la formation que vous percevez comme étant les plus utiles sur le plan de la promotion du développement socioémotionnel des enfants, et de quelles façons.



ANNEXE F**Inscriptions à la formation DSÉ**

Participante	Prénom et nom de famille	Signature
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		

ANNEXE G

Formulaire de consentement



Formulaire de consentement

**La prévention des difficultés d'adaptation sociale dans les milieux préscolaires:
élaboration d'un "coffre à outils" à l'intention des éducatrices.**

Chercheurs impliqués

Chercheur responsable

Sylvain Coutu

Professeur au Département de psychoéducation et psychologie, UQO

1 800 567-1283 poste 2289, sylvain.coutu@uqo.ca

Co-chercheurs

Gilles Cantin, professeur, UQÀM

André Dupré et Nancy Murray, professeurs, Cégep de l'Outaouais

Mireille Racine et Marie-Hélène Drolet, professeures, Cégep de Saint-Jérôme

Coordonnatrice de recherche

Jacinthe Théorêt, UQO (Campus de Saint-Jérôme)

(450) 530-7616, poste 4495, jacinthe.theoret@uqo.ca

Assistante de recherche et étudiante à la maîtrise en psychoéducation

Karine F. St-Germain

Cette recherche est financée par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS).

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre qui vise à connaître votre appréciation du matériel développé par notre équipe. Le principal objectif de ce projet est d'élaborer un « coffre à outils » destiné au personnel éducateur travaillant dans les services de garde. Ce nouveau matériel vise à soutenir les éducatrices dans leurs interventions quotidiennes auprès des jeunes enfants. Il vise notamment à proposer un ensemble de moyens permettant de promouvoir le développement socio-émotionnel des enfants.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à assister à une présentation du coffre à outils (sous la forme d'une formation d'une durée de 60 à 90 minutes). Vous serez invitée à remplir un court sondage d'appréciation après la présentation (5 minutes). Une discussion de groupe sera ensuite organisée afin de recueillir vos opinions au sujet des besoins de formation des éducatrices en lien avec le développement socio-émotionnel et la prévention des difficultés d'adaptation en service de garde (environ 40 minutes). Avec votre accord, cette discussion de groupe sera enregistrée afin de nous permettre de retranscrire ultérieurement les propos rapportés par les participantes. Un compte rendu de la discussion sera présenté individuellement à un sous-groupe de participantes (5) afin de leur demander si celui-ci est conforme aux propos recueillis en groupe (courte entrevue de 10 minutes).

Pour terminer, toutes les participantes seront invitées à consigner dans un cahier, pendant deux semaines, la fréquence d'utilisation des outils présentés (nombre de visites sur le site internet, les sections consultées, etc.). La participation attendue se déroulera dans votre milieu de travail, avec l'accord de la direction.

Veillez noter qu'aucun renseignement personnel ne vous sera demandé (votre participation est entièrement anonyme et votre nom ne sera pas inscrit sur les documents de recherche et les fichiers de données). La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais². Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Il est à noter que l'anonymat et la confidentialité des participants sont limités du fait qu'ils participent conjointement à un groupe de discussion.

Les données recueillies ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement. Karine F. St-Germain, étudiante de maîtrise en psychoéducation de l'UQO, pourra utiliser une partie des données recueillies dans le cadre de son projet de recherche.

Les résultats seront diffusés dans un rapport de recherche qui sera mis en ligne sur le site ayant servi à la formation. Les résultats pourront aussi être présentés dans une conférence scientifique et dans un mémoire de maîtrise (produit par Karine F. St-

² *Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

Germain, assistante de recherche et étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l'UQO). Les données recueillies seront conservées sous clé (à l'UQO dans un classeur du local de recherche attribué au chercheur principal) et les seules personnes qui y auront accès sont : le chercheur principal et ses assistants de recherche. Les données seront détruites après 5 ans (déchiquetage des documents par une firme professionnelle et élimination des fichiers textes et audio sur ordinateurs). En cas de désistement en cours de recherche, toutes les données recueillies vous concernant seront détruites, tel que décrit, dans un délai maximum d'une semaine.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer à l'étude et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Votre décision de ne pas participer à l'étude n'aura aucune incidence sur votre relation de travail avec la direction de votre service de garde. Les risques associés à votre participation sont minimaux (par exemple, ne pas être à l'aide de donner un avis défavorable concernant le matériel présenté) et le chercheur s'engage, le cas échéant, à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances en lien avec le développement d'outils de formation susceptibles d'aider les éducatrices dans leurs interventions quotidiennes. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Sylvain Coutu (chercheur responsable au numéro 800-567-1283 poste 2289) ou avec Jacinthe Théorêt (coordonnatrice de recherche au numéro 450-530-7616 poste 4495).

Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec monsieur André Durivage, président du comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec en Outaouais au numéro suivant : 819-595-3900 poste 1781.

Si vous n'avez pas de question concernant notre projet, que vous comprenez bien ce qui est attendu de vous et que vous acceptez les conditions que nous venons d'énoncer, veuillez SVP signer à l'endroit indiqué à la page suivante et remettre le présent formulaire de consentement à l'assistante de recherche.

Consentement à participer au projet de recherche

J'accepte volontairement de participer au projet de recherche. Préalablement à ma participation au projet, j'ai été informée des objectifs et du déroulement de ce projet. On m'a également expliqué que les informations recueillies demeureront confidentielles et qu'aucune donnée nominative ne sera utilisée.

Je consens à ce qu'une partie des données recueillies dans ce projet servent à la production d'un mémoire de maîtrise de Karine F. St-Germain, sous la direction du chercheur principal.

Je consens à ce que la discussion de groupe soit enregistrée (enregistreuse audio).

Seuls le chercheur principal et ses assistantes de recherche associés au projet auront accès aux données, tel que stipulé dans leur contrat de confidentialité.

J'ai été informée que je peux décider en tout temps de cesser ma participation au projet, et ce, sans aucun préjudice.

Je suis également informée que je peux en tout temps contacter les professionnels du projet en cas de besoin.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom du chercheur : _____

Date : _____

Signature du chercheur : _____

ANNEXE H

Fiches de données sociodémographiques

FICHE DES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTES

Dans toute recherche, il est nécessaire de fournir des renseignements sur les caractéristiques des personnes qui ont participé à l'étude. La présente fiche vise précisément à recueillir ces renseignements personnels. Aucun renseignement permettant de vous identifier ne vous sera demandé.

Prénom <i>(votre prénom va être transformé en pseudonyme pour assurer la confidentialité)</i>	
Quel âge avez-vous ?	_____ ans
Quel est votre dernier diplôme obtenu ? (Études secondaires, collégiales ou universitaires ?)	<input type="checkbox"/> Diplôme d'études secondaires. <input type="checkbox"/> Diplôme d'études collégiales. <input type="checkbox"/> Diplôme d'études universitaire. <input type="checkbox"/> Autre. Dans quel domaine ? : _____
Combien d'années d'expérience avez-vous (comme éducatrice) ?	_____ ans
Occupez-vous présentement un emploi comme éducatrice à temps plein ou à temps partiel ?	<input type="checkbox"/> temps plein <input type="checkbox"/> temps partiel
Depuis combien de temps (en années) travaillez-vous dans votre CPE actuel ?	_____ ans
Auprès de quel groupe d'âge travaillez-vous présentement ?	Groupe d'âge : _____

Merci pour votre participation 😊

Karine F. St-Germain

ANNEXE I

Résumé de la formation DSÉ (grandes lignes)

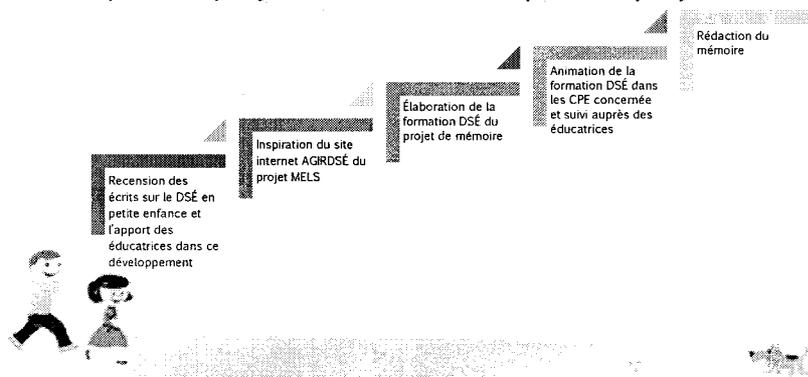
Formation DSÉ

Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant 0-5 ans:

Accompagnement auprès des éducatrices en petite enfance dans l'approfondissement de cette sphère de développement.



Étapes du projet de mémoire inspiré du projet MELS



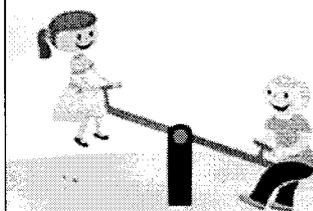
PLAN DE LA PRÉSENTATION

(Durée: 2 heures)

- Présentation
- Bref historique du projet de mémoire
- Partie 1: Connaître
- Partie 2: Pratico-pratique
- Partie 3: Intervenir
- Partie 4: Se reconnaître comme compétente dans le DSÉ
- Période de questions
- Commentaires
- Remerciements



Partie 1: Connaître



Selon une échelle de 0 à 10, comment situez-vous votre niveau d'aisance dans le développement des compétences sociomotionnelles des enfants?

(0 pas du tout à l'aise et 10 étant très à l'aise)

Définissons ensemble:

- 1) Qu'est-ce qu'une émotion?*
- 2) Qu'est-ce que le développement socioémotionnel?*
- 3) Quelles sont les situations émotionnelles les plus observées en CPE?*



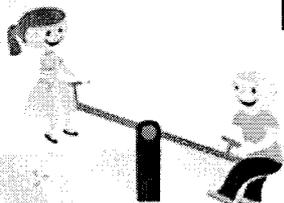
2) Qu'est-ce que le développement socioémotionnel?

C'est un processus de développement des compétences émotionnelles (CE) qui se joue à trois niveaux

1. L'expression des émotions
2. La connaissance des émotions
3. La régulation des émotions, c'est d'être conscient de ses émotions et les modifier au besoin.



Partie 2: Pratico-pratique



Comment pouvez-vous favoriser le développement SÉ chez les enfants de votre service de garde?

Pour développer les compétences SÉ de l'enfant
À l'aide de programme préscolaire

BRINDAMI

FLUPPY



Pour développer les compétences SÉ de l'enfant
À l'aide de programme préscolaire

SAEM

VERS LE PACIFIQUE :
préscolaire

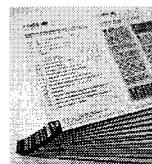


Pour connaître les compétences SÉ de l'enfant
Principaux outils d'observation en service de garde

LA GRILLE BALLON

GRILLE D'ÉVALUATION
DU DÉVELOPPEMENT
(GED)

LA GRILLE DU DISTRICT
DE NIPISSING

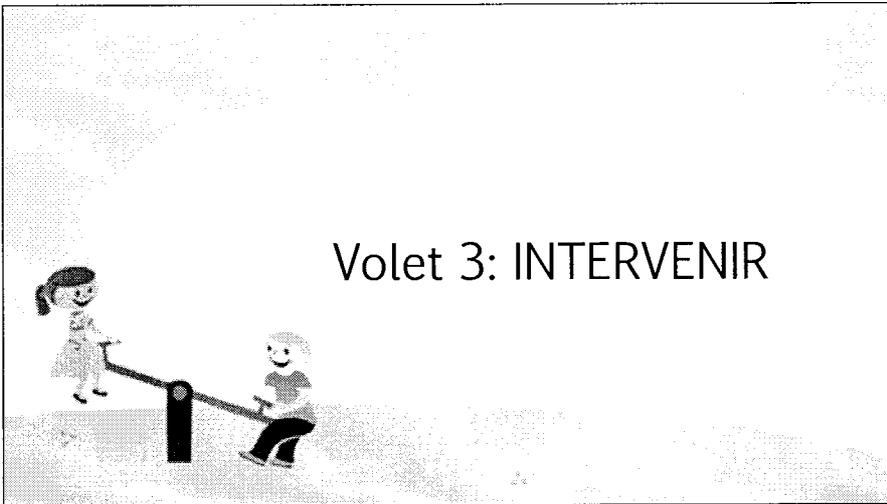


Lesquels ou lequel utilisez-vous?

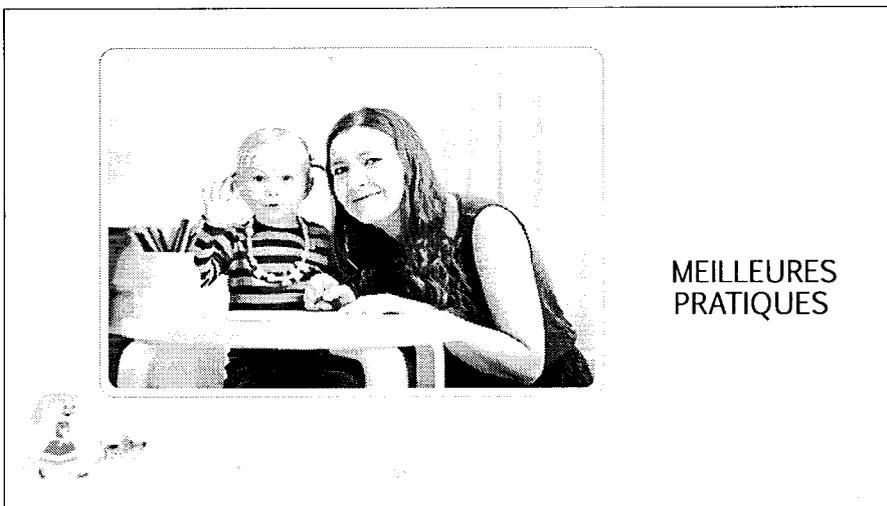
- Qu'est-ce que cela vous apporte de positif dans votre quotidien, en lien avec le DSÉ des enfants?
- Qu'est-ce qui ne répond pas à vos besoins en lien avec le DSÉ des enfants, dans ce programme?
- Auriez-vous besoin d'informations supplémentaires sur un programme?



Volet 3: INTERVENIR



MEILLEURES
PRATIQUES



Mise en situation en sous-groupe

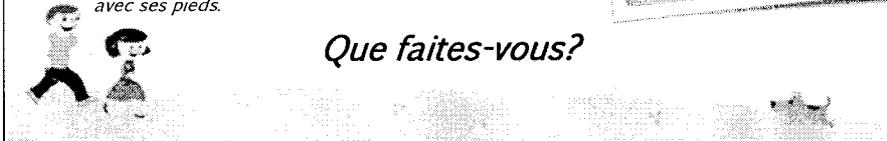


Mise en situation #1

C'est le temps de manger la collation. Les enfants doivent ranger les jouets avant d'aller se laver les mains pour la collation. Marie, qui était très concentrée dans son jeu de poupées, ne veut pas ranger, puisqu'elle veut continuer à jouer. Vous lui faites un dernier rappel pour le rangement et Marie se met en colère. Elle hurle, s'assoit par terre et commence à frapper le plancher avec ses pieds.



Que faites-vous?

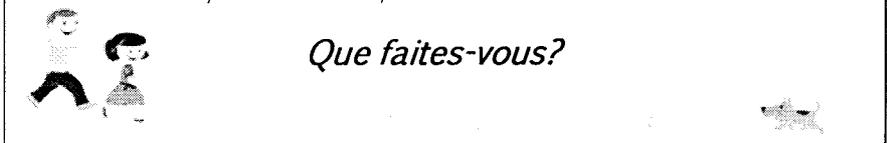


Mise en situation #2

Vous avertissez votre groupe d'enfants que dans 10 minutes, vous allez jouer au parc non loin de la garderie. Steve adore aller au parc, c'est son activité préférée. Il commence à sauter dans le local, à courir à travers les jeux des autres enfants. Il bouscule sans faire exprès d'autres enfants dans son excitation et il dit d'un ton fort qu'il a hâte d'aller au parc.



Que faites-vous?

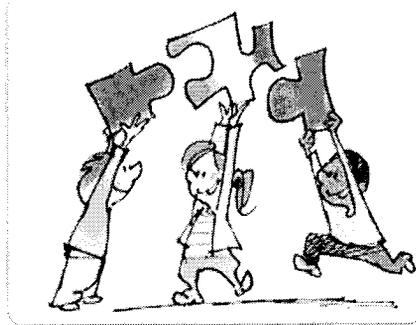


Mise en situation #3

C'est mercredi matin, et Steve, 3 ans, arrive avec ses parents à la garderie. Ses parents le reconduisent dans son local et au moment de partir, Steve se met à pleurer. Il entoure ses bras autour des jambes à son père et dit qu'il ne veut pas que papa et maman s'en aillent.



Que faites-vous?

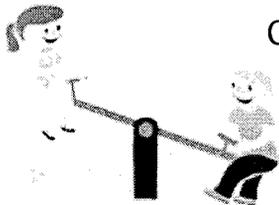


En équipe de 5, trouvez des stratégies d'intervention à préconiser. Aussi, identifier votre niveau d'aisance face à ce type de réaction d'enfant.

Vous avez 15 minutes.



Partie 4:
Se reconnaître comme
compétente dans le DSÉ





*Votre rôle est
important dans
le DSÉ des
enfants*



Promouvoir le développement SÉ en tant qu'éducatrice ...

ATTITUDES À ADOPTER

1. Établir une relation sécurisante et chaleureuse avec chaque enfant
2. Créer des opportunités où les enfants peuvent jouer ensemble pour créer un sentiment d'appartenance
3. Établissez vos attentes en regard aux comportements et attitudes prosociales.
4. Servir de modèle quant à vos attitudes et comportements.
5. Soutenir le parent dans les interventions à préconiser.

ATTITUDES À PROSCRIRE

1. Utiliser le retrait parce que l'enfant exprime une émotion négative.
2. Demander à l'enfant de retenir son émotion pour un moment.
3. Utiliser une punition lorsque l'enfant exprime une émotion négative.
4. Minimiser l'émotion exprimée par l'enfant parce qu'elle ne semble pas aussi importante qu'il semble le démontrer.
5. Éviter la proximité de l'enfant en émotion pour ne pas être soi-même bouleversé.



DANS VOTRE QUOTIDIEN....

- Quelles aptitudes possédez-vous déjà?
- Quelles aptitudes voulez-vous expérimenter prochainement?
- Quelle aptitude vous trouvez comme particulièrement efficace dans la gestion des émotions au quotidien?
- Avez-vous d'autres aptitudes à nous partager?
- Vous sentez vous maintenant plus à l'aise avec le DSÉ?
 - Selon une échelle de 0 à 10
 - 0 étant pas du tout à l'aise et 10 étant comme très à l'aise.



PÉRIODE DE QUESTIONS

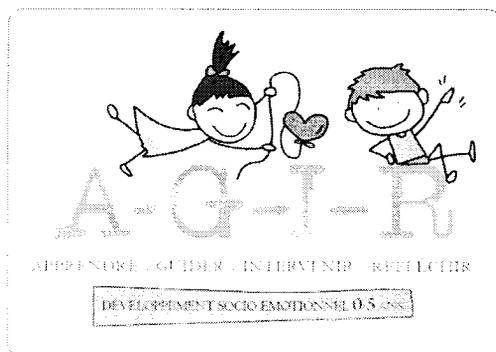


REMERCIEMENTS



LES PETITS MONITOURS

Et distribution:
- des aides-mémoire de la formation DSE
- de la fiche de satisfaction de la formation



PRIMEUR

*Le site web AGIR
(projet du MELS)
sera disponible
prochainement*

