

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION DES EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES D'ÉTUDIANTES  
RÉALISANT LEUR STAGE À LA HALTE-GARDERIE DU CŒUR  
(ANNÉE SCOLAIRE 2016-2017)

---

Nathalie Bigras, Professeure titulaire

Julie Dion, Professionnelle de recherche

Cynthia Gagnon, Stagiaire doctorale de recherche en psychologie

Guillaume Malenfant-Robichaud, Assistant de recherche

Alexandra Paquette, Assistante de recherche

Précilia Hanan, Assistante de recherche

Avec la collaboration de :

Julie Lemire, professionnelle de recherche

Rodrigo Quiroz-Savaadra, chercheur post-doctoral en psychologie

RAPPORT PRÉSENTÉ À

ISABELLE DUBOIS, Conseillère gestion et partage des savoirs

AVENIR D'ENFANTS

**12 juillet 2019**

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	6
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	7
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS</b> .....	9
<b>MISE EN CONTEXTE</b> .....	12
<b>1.1 PRÉSENTATION SOMMAIRE DE L'ÉVALUATION DE PROGRAMME</b> 12	
<b>DÉFINITION ET OBJECTIFS D'UNE ÉVALUATION DES EFFETS</b> <b>CENTRÉE SUR LA THÉORIE DE PROGRAMME</b> .....	13
<b>1.2 PROBLÉMATIQUE</b> .....	14
<b>2.1 CAPACITÉ À SE QUESTIONNER ET ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES</b> 18	
<b>2.2 PRATIQUES ÉDUCATIVES AVEC LES ENFANTS</b> .....	20
<b>2.2.1 QUALITÉ DES INTERACTIONS AVEC LES ENFANTS</b> .....	20
<b>2.3 PRATIQUES ÉDUCATIVES AVEC LES PARENTS</b> .....	21
<b>2.3.1 RELATIONS AVEC LES PARENTS</b> .....	21
<b>2.3.2 COMMUNICATION AVEC LES PARENTS</b> .....	22
<b>2.4 SENSIBILITÉ EMPATHIQUE</b> .....	22
<b>2.4.1 EMPATHIE SOCIOCULTURELLE</b> .....	23
<b>2.5 RÉDUCTION DES PRÉJUGÉS FACE AUX FAMILLES ET AUX</b> <b>ENFANTS</b> .....	23
<b>3.1 BUT ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	25
<b>3.2 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE</b> .....	25
<b>3.3 LES PARTICIPANTS</b> .....	26
<b>RECRUTEMENT</b> .....	26
<b>ÉCHANTILLON</b> .....	26
<b>3.4 MODALITÉS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES</b> .....	31
<b>PROCÉDURES DE COLLECTE DE DONNÉES</b> .....	31
<b>INSTRUMENTS DE MESURES ET ANALYSES</b> .....	32
<b>4.1 CAPACITÉ À SE QUESTIONNER ET À ÉMETTRE DES</b> <b>HYPOTHÈSES</b> .....	34
<b>1. QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE</b> .....	35
Questionnaires complétés par l'équipe éducative au sujet des étudiantes de la HGC .....	37
Comparaison des questionnaires des étudiantes-stagiaires de la HGC et des membres de l'équipe éducative .....	37

<b>2. RENCONTRES DE TUTORAT DE GROUPE</b> .....	37
<b>3. TRAVAUX RÉFLEXIFS ÉCRITS</b> .....	39
Processus de réflexion des étudiantes de la HGC dans leurs travaux écrits .....	39
Profondeur des réflexions des étudiantes-stagiaires de la HGC dans les travaux écrits.....	40
Comparaison des types de processus de réflexion des travaux écrits des étudiantes en stage à la HGC avec celles en stage en SDG-INST .....	41
Comparaison des niveaux de profondeur de réflexion des travaux écrits des étudiantes en stage à la HGC avec celles en stage en SDG-INST .....	41
<b>4. ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUE INDIVIDUELS – PRATIQUE RÉFLEXIVE</b> .....	42
Avant le stage.....	43
Pendant le stage.....	43
Depuis la fin du stage .....	45
Comparaison des groupes d'étudiantes en stage à la HGC et en SDG-INST .....	47
À quels processus du stage les étudiantes de la HGC attribuent-elles ces changements? ...	48
<b>4.2 PRATIQUES ÉDUCATIVES AVEC LES ENFANTS</b> .....	49
<b>CLASSROOM ASSESSMENT SCORING SYSTEM (CLASS)</b> .....	49
Description du CLASS Poupon, Trotinners et Préscolaire .....	49
Procédures d'utilisation et de cotation de l'instrument .....	51
<b>ANALYSE DES RÉSULTATS AUX DIFFÉRENTES VERSIONS DU CLASS</b> .....	52
Procédure et Échantillon .....	52
Résultats des observations avec l'outil CLASS Poupon .....	53
Résultats des observations à l'outil CLASS Trotteur (une seule étudiante SGD-INST) .	54
Résultats des observations à l'outil CLASS Préscolaire .....	55
<b>ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUE INDIVIDUELS – INTERACTIONS AVEC LES ENFANTS</b> .....	57
Avant le stage.....	58
Pendant le stage.....	59
Depuis la fin du stage .....	59
Comparaison des propos des éducatrices ayant fait leur stage à la HGC avec celles ayant fait leur stage en SDG-INST .....	61
À quels processus du stage à la HGC les éducatrices attribuent-elles ces changements? ...	62
<b>4.3 PRATIQUES ÉDUCATIVES AVEC LES PARENTS</b> .....	64
<b>4.3.1 ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE (ÉOQÉ)</b> .....	64

Échantillon et analyses .....	64
Comparaison des scores des 4 étudiantes-stagiaires de la HGC qui ont été observées aux 4 temps de mesure .....	65
Comparaisons des scores entre le début et la fin du trimestre d'hiver .....	65
<b>4.3.2 QUESTIONNAIRE SUR LA RELATION ENTRE L'ÉDUCATRICE ET LA FAMILLE (FPTRQ)</b> .....	66
Analyses de variances à mesures répétées .....	67
<b>4.3.3 ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUES INDIVIDUELS – COMMUNICATION AVEC LES PARENTS</b> .....	68
Avant le stage.....	69
Pendant le stage.....	69
Depuis la fin du stage.....	70
Comparaison des propos des étudiantes en stage à la HGC avec celle en SDG-INST .....	71
À quels processus du stage à la HGC les étudiantes-stagiaires attribuent-elles ces changements? .....	71
<b>4.4 SENSIBILITÉ EMPATHIQUE</b> .....	72
Échantillon .....	72
Résultats de l'analyse de variance à mesures répétées pour les stagiaires de la HGC .....	73
<b>ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUES INDIVIDUELS - EMPATHIE SOCIOCULTURELLE</b> .....	75
Avant le stage.....	75
Pendant le stage.....	76
Depuis la fin du stage.....	77
Comparaison des réponses des étudiantes en stage à la HGC et celles en SDG-INST .....	78
À quels processus du stage de la HGC les étudiantes-stagiaires attribuent-elles ces changements? .....	78
<b>4.5 RÉDUCTION DES PRÉJUGÉS FACE AUX FAMILLES ET AUX ENFANTS</b> .....	79
<b>QUESTIONNAIRE SUR LA PERCEPTION DE LA PAUVRETÉ</b> .....	79
<b>ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUES INDIVIDUELS – RÉDUCTION DES PRÉJUGÉS FACE AUX FAMILLES ET AUX ENFANTS</b> .....	79
Avant le stage.....	80
Pendant le stage.....	80
Depuis la fin du stage.....	81
Comparaison des réponses des étudiantes en stage à la HGC et celles en SDG-INST .....	82
À quels processus du stage de la HGC les étudiantes-stagiaires attribuent-elles ces changements? .....	82

<b>4.6</b>	<b>VARIABLES POUVANT AFFECTER LES APPRENTISSAGES .....</b>	<b>83</b>
	<b>INDICE DE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE AU TRAVAIL (IBEPT).....</b>	<b>83</b>
	<b>Évolution du niveau bien-être des étudiantes de la HGC entre le début et la fin du stage .</b>	<b>84</b>
	<b>Analyses comparatives entre les deux groupes (HGC et SDG-INST).....</b>	<b>85</b>
	<b>L'ÉCHELLE D'ENGAGEMENT AU TRAVAIL.....</b>	<b>85</b>
	<b>L'ÉCHELLE DE DÉsirABILITÉ SOCIALE.....</b>	<b>87</b>
<b>5.1</b>	<b>CRITÈRES ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA PREMIÈRE QUESTION DE RECHERCHE.....</b>	<b>90</b>
<b>5.2</b>	<b>CRITÈRES ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA DEUXIÈME QUESTION DE RECHERCHE.....</b>	<b>95</b>
<b>5.3</b>	<b>CRITÈRES ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA TROISIÈME QUESTION DE RECHERCHE.....</b>	<b>98</b>
	<b>RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>104</b>
	<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>106</b>
	<b>ANNEXE 1 : CALENDRIER DES MESURES .....</b>	<b>115</b>
	<b>ANNEXE 2 : ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ (TOUTES LES DIMENSIONS) .....</b>	<b>116</b>
	<b>ANNEXE 3 : GRILLE D'ÉVALUATION ET D'AUTO-ÉVALUATION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE.....</b>	<b>118</b>
	<b>ANNEXE 4 : RÉSULTATS DE L'ANALYSE STATISTIQUE DU QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE.....</b>	<b>123</b>
	<b>ANNEXE 5 : GRILLE D'OBSERVATION DU PROCESSUS RÉFLEXIF À L'ORAL : ANALYSE DES TUTORATS DE GROUPE .....</b>	<b>125</b>
	<b>ANNEXE 6 : GRILLE D'ANALYSE DES PROCESSUS RÉFLEXIFS À L'ÉCRIT : ANALYSE DES TRAVAUX RÉFLEXIFS .....</b>	<b>129</b>
	<b>ANNEXE 7 : NIVEAUX DE PROFONDEUR DE LA RÉFLEXION .....</b>	<b>133</b>
	<b>ANNEXE 8 : DESCRIPTION DES DIMENSION DU CLASS POUPEON .....</b>	<b>137</b>
	<b>ANNEXE 9 : DESCRIPTION DES DIMENSION DU CLASS TROTINNEUR ....</b>	<b>138</b>
	<b>ANNEXE 10 : DESCRIPTION DES DIMENSION DU CLASS PRÉSCOLAIRE</b>	<b>140</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Caractéristiques des stages des deux groupes d'étudiantes	Page 27
Tableau 2	Caractéristiques des groupes d'enfants sous la responsabilité des étudiantes-stagiaires aux trimestres d'automne 2016 et d'hiver 2017 à la HGC	Page 29

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	Étapes de l'évaluation de programme	Page 13
Figure 2	Activités d'apprentissage destinées aux étudiantes-stagiaires de la HGC	Page 16
Figure 3	Modèle logique des effets attendus du programme de stage de la HGC sur les apprentissages des étudiantes	Page 17
Figure 4	Les cinq étapes du processus de réflexion, inspirées de Duke et Appleton, 2000	Page 19
Figure 5	Les quatre niveaux de réflexion selon Larrivee (2008)	Page 19
Figure 6	Utilisation des Processus réflexifs dans les travaux réflexifs écrits des étudiantes de la HGC	Page 40
Figure 7	Niveau de profondeur de la réflexion dans les travaux réflexifs écrits des étudiantes de la HGC	Page 40
Figure 8	Comparaison des scores des processus de réflexion des travaux écrits des étudiantes HGC avec les étudiantes INST	Page 41
Figure 9	Comparaison du niveau de profondeur de la réflexion des travaux réflexifs écrits des étudiantes de la HGC avec ceux des étudiantes en SDG-INST	Page 42
Figure 10	Domaine et dimensions du CLASS, version Poupon (Hamre <i>et al.</i> , 2014)	Page 50
Figure 11	Domaines et dimensions du CLASS, version Trotteur (La Paro <i>et al.</i> , 2012)	Page 50
Figure 12	Domaines et dimensions du CLASS, version Préscolaire (Pianta <i>et al.</i> , 2008)	Page 51
Figure 13	Niveau de qualité des interactions des stagiaires de la HGC avec les chenilles pendant le stage	Page 53
Figure 14	Scores au CLASS trotteur de l'étudiante en stage en SGG-INST aux deux premiers temps de mesure	Page 54
Figure 15	Niveau de qualité des interactions des 4 stagiaires de la HGC avec les enfants du groupe des grillons pendant leur stage	Page 55
Figure 16	Niveau de qualité des interactions au CLASS Préscolaire des deux stagiaires en SDG-INST avec les enfants au début et à la fin du stage d'automne 2016	Page 57
Figure 17	Évolution de la qualité des relations interpersonnelles des étudiantes-stagiaires stagiaires à la HGC avec les parents pendant les accueils et départs au moment du stage	Page 65

Figure 18	Comparaison des moyennes de la qualité des relations interpersonnelles des étudiantes-stagiaires de la HGC avec les parents des enfants de leur groupe au trimestre d'hiver 2017	Page 66
Figure 19	Comparaison des scores des stagiaires HGC et SDG-INST aux trois temps de mesure à l'échelle d'empathie ethnoculturelle	Page 73
Figure 20	Évolution de l'empathie ethnoculturelle chez les stagiaires HGC dans le temps	Page 74
Figure 21	Évolution du bien-être au stage dans le temps	Page 84
Figure 22	Résultats des 8 étudiantes de la HGC entre le début et la fin du stage à la mesure d'engagement au travail	Page 86
Figure 23	Comparaison entre les étudiantes à la HGC et les étudiantes en installation sur le plan de la désirabilité sociale	Page 88
Figure 24	Modèle logique des effets attendus du programme de stage de la HGC sur les apprentissages des étudiantes	Page 98

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

Cégeps	Collèges d'enseignement général et professionnel
CLASS	CLassroom Assessment Scoring System
CLSC	Centre local de services communautaires
DPJ	Direction de la protection de la jeunesse
ÉOQÉ	Échelle d'observation de la qualité éducative
HGC	Halte-garderie du cœur
IBEPT	Indice de bien-être psychologique au travail
GLM	General Linear Model
SDG-INST	Service de garde régis en installation
TEE	Technique d'éducation à l'enfance

---

## RÉSUMÉ

---

Le présent rapport porte sur la dernière étape de l'évaluation du programme de la Halte-garderie du cœur, soit l'évaluation des effets du programme pour les étudiantes<sup>1</sup>. Celui-ci vise à présenter les informations qui se dégagent de l'analyse des effets du programme de la Halte-garderie du cœur, en lien avec les données colligées auprès d'étudiantes y ayant participé lors de l'année scolaire 2016-2017. Ce rapport comporte cinq sections. D'abord, la première section présente un rappel du contexte dans lequel s'insèrent ces deux années d'évaluation, incluant les objectifs généraux et étapes de la démarche d'évaluation globale, une définition du concept d'évaluation des effets d'un programme ainsi que la problématique au cœur du processus d'évaluation du programme de la HGC. Les cinq compétences visées par le programme de la Halte-garderie du cœur de même qu'évaluées par notre équipe de recherche sont ensuite présentées dans la deuxième section. Celle-ci donne suite à l'élaboration de la démarche méthodologique pour l'évaluation du programme. Cette troisième section expose les objectifs poursuivis, les questions de recherche ainsi qu'une description de l'échantillon, de la procédure de collecte de données et des instruments de mesure. La quatrième section se concentre sur la présentation des résultats selon un devis de recherche mixte multicas. Plus précisément, sont analysés les effets, pour les étudiantes<sup>2</sup>, de la participation au programme de la Halte-garderie du cœur pour chacune des compétences identifiées dans le modèle logique. Pour la capacité à se poser des questions et émettre des hypothèses, les mesures concernent le niveau des processus réflexifs et leur niveau de profondeur évalués à l'aide de questionnaires auto rapportés, l'analyse des rencontres de groupe<sup>3</sup> et des travaux écrits des étudiantes ainsi que lors de l'entretien réalisé six mois après la fin de l'année scolaire. Pour les pratiques éducatives avec les enfants, il s'agit d'une mesure d'observation de la qualité des interactions des étudiantes avec les enfants et d'un entretien. Pour les pratiques éducatives avec les parents, il s'agit de l'observation de la qualité des relations interpersonnelles avec les parents, du questionnaire sur les relations avec les familles et de l'entretien. Pour la sensibilité empathique, il s'agit du questionnaire sur l'empathie ethnoculturel et de l'entretien sur l'empathie socioculturelle. Et enfin, pour la réduction des préjugés, il s'agit du questionnaire sur la perception de la pauvreté et de l'entretien sur la relation à la différence. De plus, trois variables pouvant influencer les apprentissages, soit l'engagement et le bien-être au stage des étudiantes de même qu'une mesure de la désirabilité sociale sont également mesurées. La quatrième section présente les résultats qui montrent suffisamment d'évidences qui démontrent la présence d'une progression de la pratique réflexive chez les étudiantes ayant réalisé leur stage à la HGC. Nous notons également que cette progression semble entraîner d'autres effets attendus au modèle logique de l'approche de formation de la HGC (ex.: augmentation du sentiment de compétence professionnelle; augmentation à faire de l'introspection; développement d'une distance émotive; réduction des préjugés; plus de sensibilité empathique). De surcroit, cette progression semble persister dans leurs pratiques

---

<sup>1</sup> À noter qu'un autre rapport sera déposé sous peu et porte sur l'évaluation des effets de la HGC sur les enfants et les parents qui la fréquente.

<sup>2</sup> L'emploi du féminin dans l'ensemble de ce texte est utilisé afin de représenter la réalité du milieu, les étudiantes ainsi que les membres du personnel de la HGC sont toutes des femmes. Il est également à noter que ce document utilise l'orthographe simplifiée.

<sup>3</sup> À la Halte-garderie du cœur, ces rencontres de groupe sont appelées tutorats.

professionnelles une fois en fonction dans un service de garde régulier. Et enfin, cette progression de la pratique réflexive paraît intimement liée aux processus de formation mis en place à la HGC, en particulier le tutorat et l'accompagnement soutenu et réflexif qui y est procuré. En dernière section, les recommandations, suggèrent de s'inspirer de cette approche centrée sur la pratique réflexive et l'accompagnement qui y est offert afin de réfléchir à la formule actuelle du stage offert à la HGC dans le but de l'institutionnaliser dans le programme du DEC de Techniques d'éducation à la l'enfance au Cégep de Saint-Hyacinthe et par la suite le transférer ailleurs dans le réseau.

## MISE EN CONTEXTE

Cette première section fournit une mise en contexte sommaire des travaux issus des troisième et quatrième années de l'évaluation de programme de la Halte-garderie du cœur (HGC)<sup>4</sup>. Dans un premier temps, elle explique brièvement les trois étapes d'une évaluation de programme et explicite ensuite plus en détail la dernière étape, soit celle de l'évaluation des effets qui fait l'objet du présent rapport. Puis, elle présente la problématique qui décrit les défis de la formation en éducation à l'enfance et du transfert des apprentissages.

### 1.1 PRÉSENTATION SOMMAIRE DE L'ÉVALUATION DE PROGRAMME

L'objectif de l'évaluation de la méthode de formation de la HGC est de soutenir les intervenants responsables du programme de stage de la HGC dans la mise en œuvre du programme et de promouvoir son implantation dans d'autres institutions d'enseignement (Quiroz, Bigras, Dion et Doudou, 2014). Ainsi, cette évaluation a pour but d'explicitier la méthode de formation du programme de stage de la HGC et de démontrer ses effets. Par la même occasion, elle permet un processus continu de collecte de données, de réflexion et d'apprentissage permettant d'apporter des changements au projet au cours même de son évolution afin de l'améliorer.

L'évaluation de programme de la HGC se divise en trois grandes étapes : 1) la construction de la théorie de programme, 2) l'évaluation d'implantation de la formation et, 3) l'évaluation des effets de la formation (voir figure 1). Le présent rapport concerne spécifiquement cette troisième étape.

---

<sup>4</sup> Pour obtenir plus de détails concernant la description du projet global d'évaluation de programme à la Halte-garderie du cœur (HGC), consulter l'article *La production de la théorie du programme dans le cadre d'une évaluation participative : une étude de cas* (Quiroz-Saavedra, Bigras, Dion et Doudou, 2016). Ce plan d'évaluation renseigne notamment sur sa place au sein du département de Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe, son fonctionnement et ses relations de partenariats, son approche participative de l'évaluation, les acteurs concernés par ce projet ainsi que la description détaillée des trois phases de l'évaluation.

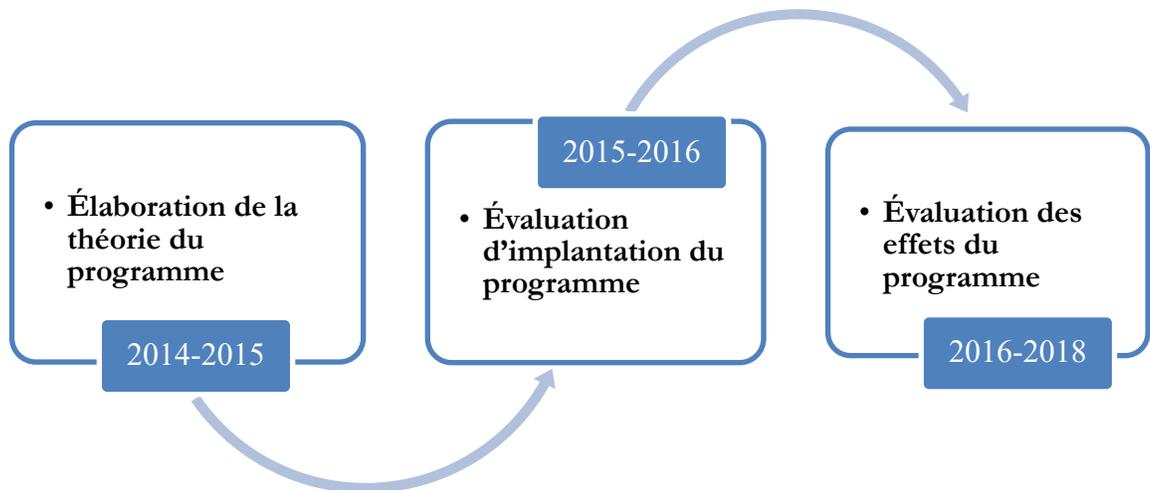


Figure 1. Étapes de l'évaluation de programme

Les trois étapes de l'évaluation du programme poursuivent les objectifs spécifiques suivants :

- Analyser et expliciter la théorie sous-jacente du projet en précisant la problématique à l'origine du programme, les processus mis en place afin de résorber la problématique ainsi que les effets attendus de la mise en place de ces processus, à court et moyen termes (étape 1);
- Décrire et évaluer la mise en œuvre du programme sur une période d'une année (étape 2);
- Évaluer les effets du programme de la HGC sur les étudiantes, les enfants ainsi que leurs parents (étape 3);
- Favoriser une solide appropriation du programme par ses promoteurs et leur relève (étapes 1, 2 et 3).

## DÉFINITION ET OBJECTIFS D'UNE ÉVALUATION DES EFFETS CENTRÉE SUR LA THÉORIE DE PROGRAMME

Selon Donaldson (2003; cité dans Dessureault et Caron, 2010, p. 182), « l'évaluation des effets du programme de formation [qui fait l'objet de la présente étude] s'appuie sur l'approche centrée sur la théorie des programmes qui vise à cerner le lien de causalité entre les effets observés et le programme ainsi que de tenir compte de facteurs extérieurs pouvant expliquer les effets » (Chen, 1990). De plus, Lipsey et Pollard (1989; cités par Dessureault et Caron, 2010, p. 182), indiquent que

« l'approche centrée sur la théorie du programme s'intéresse à plusieurs questions à la fois telles que l'évaluation des objectifs, la qualité de l'implantation ainsi que les effets souhaités ou pas par le programme. Dans cette perspective, trois sources d'information peuvent être utilisées pour cerner les motifs et les théories sous-jacentes à la mise en œuvre du programme : 1) le point de vue des différents acteurs; 2) les théories

existantes; 3) les recherches exploratoires menées au stade de l'identification des besoins, de la planification ou de l'évaluation de l'implantation ».

Cette approche de la théorie des programmes comporte trois sous-théories (Chen, 2005). La première, la théorie du problème, consiste à identifier la nature du problème que l'on veut prévenir tout en réalisant une description précise de la clientèle cible à laquelle le programme s'adresse. La théorie des processus cherche à spécifier les activités et les techniques d'enseignement mises en place, ainsi qu'à déterminer les prérequis au fonctionnement de la méthode de formation et les ressources disponibles afin de répondre à la problématique à prévenir. Finalement, la théorie des effets vise à définir, avec les acteurs du programme, les effets observés à court, moyen et long termes du programme ainsi que leurs indicateurs respectifs permettant de les mesurer. Ajoutons à cela que pour mesurer les effets d'un programme sur sa clientèle, il importe de prendre en compte le facteur *temps* (Bronfenbrenner, 2005). Les résultats de recherche suggèrent en effet que la durée de l'exposition à un programme ainsi que son intensité semblent des facteurs déterminants pour en comprendre les effets positifs (Burke et Hutchins, 2007). Ainsi, les devis de recherche longitudinaux seraient plus appropriés pour mesurer les effets de la durée et de l'intensité d'un programme de formation destinée à des futures éducatrices à l'enfance.

## 1.2 PROBLÉMATIQUE

Au Québec, la formation initiale détenue par 75% des éducatrices formées en petite enfance est celle du diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance (Gingras, Lavoie et Audet, 2015). Cette formation est offerte dans 28 collèges d'enseignement général et professionnel (Cégeps) après l'obtention du diplôme d'études secondaires et se déroule sur trois années pendant lesquelles les étudiantes-stagiaires doivent apprendre à maîtriser 22 compétences essentielles pour exercer la profession. Ce programme de trois ans implique des cours de formation obligatoires et de formation générale ainsi que trois stages pratiques (un par année) réalisés dans un milieu d'accueil de l'enfance (collectif ou familial) avec l'accompagnement d'une éducatrice-guide et sous la supervision d'une enseignante qui visite l'étudiante à quelques reprises (de trois à cinq fois) au cours du trimestre d'études (15 semaines) afin d'observer et d'évaluer le niveau de maîtrise des compétences acquises.

La formation initiale des futures éducatrices constitue l'un des déterminants de la qualité des services éducatifs à la petite enfance (Mashburn et Pianta, 2010). Les écrits sur les programmes efficaces soulignent que des changements de pratiques durables sont plus probables lorsque les formations permettent l'acquisition de connaissances et d'habiletés dans un contexte d'apprentissage actif, collaboratif, centré sur le travail réel avec les enfants et ancré dans la culture du service éducatif (Birman, Desmione, Porter et Garet., 2000; Darling-Hammond et McLaughlin, 1995). Ces stratégies d'accompagnement soutiendraient un réel transfert des apprentissages menant à des pratiques de qualité élevée et durable (Burke et Hutchins, 2007). Toutefois, plusieurs travaux de recherche ont mis en évidence que très peu d'apprenants font usage de transfert (Baldwin et Ford, 1988; Saks, 2002, cité dans Burke et Hutchins, 2007; Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013; Pastré, 2008; Vanhulle, 2009; Wittorski, 2014). En

particulier, dans le contexte de la théorie du problème identifiée dans le cadre d'un précédent rapport faisant partie de l'évaluation du programme de formation de la Halte-garderie du cœur, les membres de l'équipe éducative (constituée d'une enseignante de Techniques d'éducation à l'enfance et d'une éducatrice-guide pour chaque groupe d'enfants), ont observé que trois composantes peuvent être identifiées parmi les causes de ce faible transfert des apprentissages (voir Quiroz-Saavedra, Bigras, Dion et Doudou, 2016). Ce sont les causes reliées aux caractéristiques des étudiantes elles-mêmes (âge, niveau de maturité et motivation), celles reliées au programme d'enseignement en petite enfance (organisation des cours, articulation théorie-pratique, curriculum, qualité et cohérence de l'enseignement) et celles reliées aux caractéristiques des milieux de pratique (capacités d'accompagnement des étudiantes-stagiaires et qualité des milieux), considérés aussi comme des déterminants du transfert par Burkes et Hutchins, 2007). Néanmoins, plusieurs soulignent que la formation destinée aux futures éducatrices ne les prépare pas suffisamment à rencontrer les défis de leur profession (Korthagen, Loughran et Russell, 2006). Il apparaît, en effet, que certains enseignements au sujet des savoir-être soutenant les habiletés des éducatrices à développer une qualité des interactions élevée ne seraient pas intégrés dans la pratique éducative des éducatrices à l'enfance (Gagnon *et al.*, 2013). Qui plus est, de récentes études, dont celle de Cantin en 2006, mais aussi Hedges et Lee (2010), soulignent que les éducatrices ne se sentiraient pas suffisamment préparées pour travailler avec les clientèles vulnérables, alors qu'il a été démontré que ces familles sont celles qui bénéficient le plus de la fréquentation d'un milieu de garde de qualité (Cantin, 2006). Ainsi, des études constatent que plusieurs éducatrices peinent à procurer le niveau de qualité des interactions essentielles au développement de ces enfants vulnérables, mais aussi à développer des relations de qualité avec les familles de ces enfants (Cantin, 2006; Coffman, 1999).

Afin de résoudre ce problème, le département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe a implanté un modèle de stage novateur qui diffère du stage traditionnel afin de permettre un transfert accru des 22 compétences du programme (gouvernement du Québec, 2000). Ce stage, unique au Québec, vise à pallier les difficultés de transfert des compétences des étudiantes en situation réelle complexe grâce à un accompagnement *in situ*<sup>5</sup> des enseignantes, centré sur les processus de la pratique réflexive. Il est offert annuellement aux trimestres d'automne et d'hiver et accueille 12 étudiantes à raison de trois jours par semaine (entre 7h30 et 17h00)<sup>6</sup> à la Halte-garderie du cœur, et cela pendant 12 semaines. La Halte-garderie du cœur est donc, à la fois, un service de garde et un lieu de stage pour les étudiantes de troisième année de la TEE. Une des particularités de la HGC est que la totalité de ses places est dédiée à des familles vulnérables (majoritairement des situations de négligence parentale ou des familles réfugiées). Ces étudiantes sont ainsi responsables d'accueillir et de répondre aux besoins des enfants et de leurs familles qui ont généralement des besoins particuliers liés à leur réalité. Cette halte a été mise en place en 2004 grâce à une collaboration du Cégep avec la Direction de la protection de la jeunesse de la région de Montérégie, qui contribue au financement et est chargée de recruter et de transporter les enfants et leurs parents entre leur domicile et la HGC. Afin d'avoir une approche la plus adaptée possible pour cette clientèle, les étudiantes-stagiaires participent à des journées de

---

<sup>5</sup> *In Situ* signifie que les enseignantes accompagnantes sont présentes en tout temps dans le local avec les étudiantes-stagiaires.

<sup>6</sup> Les familles sont accueillies deux jours par semaine et une troisième journée est dédiée à la planification des activités par les étudiantes-stagiaires.

préparation sur les enjeux des clientèles provenant de l’immigration et de milieu socioéconomique faible. De plus, matin et soir, les étudiantes-stagiaires et les formatrices se réunissent afin de réfléchir aux comportements des enfants et d’en faire des analyses écosystémiques afin de planifier leur action éducative en fonction des hypothèses émises pendant leur analyse des situations<sup>7</sup>. Ci-dessous (figure 2), les activités d’apprentissage de la HGC pour les étudiantes-stagiaires.

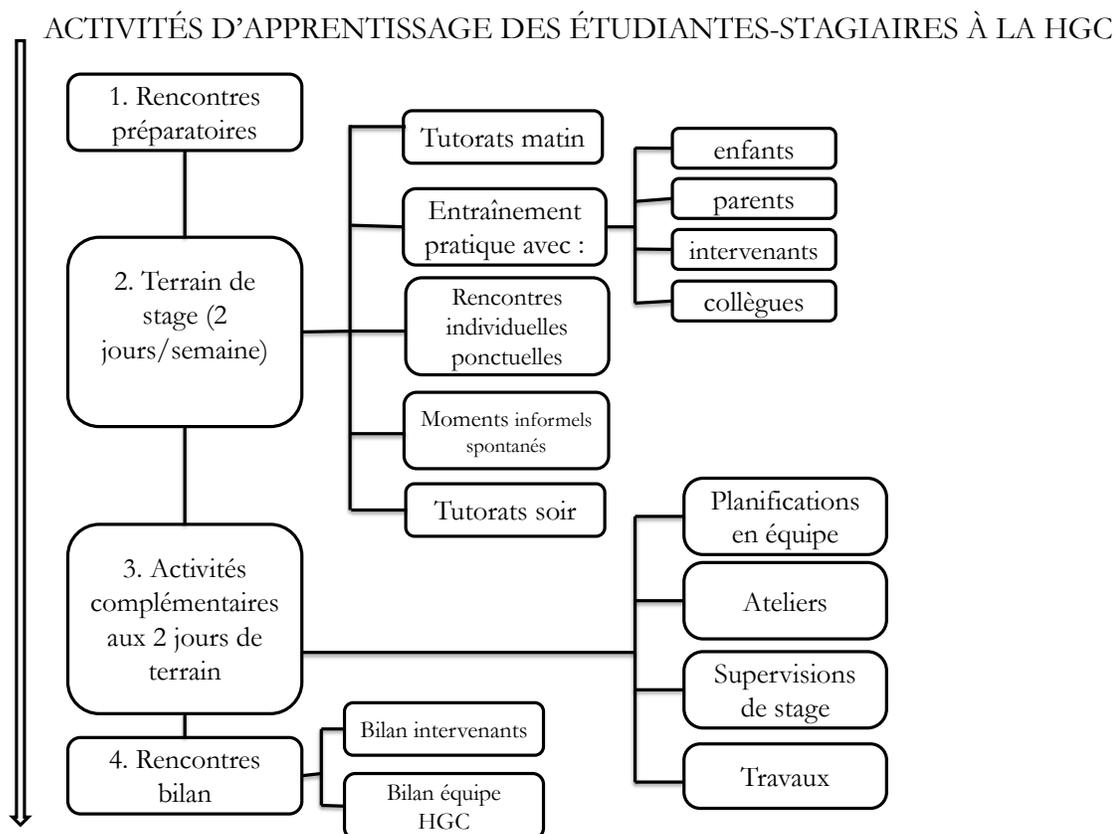
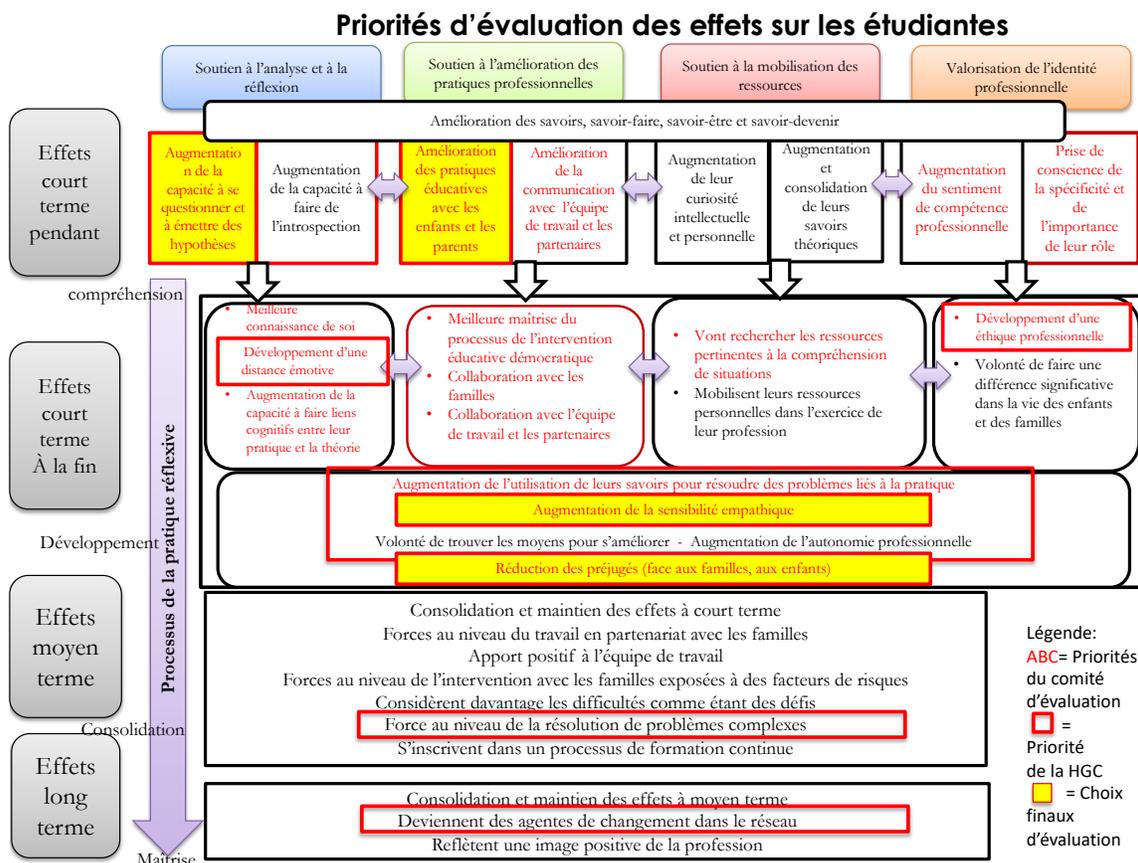


Figure 2. Activités d’apprentissage destinées aux étudiantes-stagiaires de la HGC

Cette évaluation de programme vise donc à évaluer les effets de ce programme de formation sur les compétences des étudiantes qui y participent et leurs capacités de transfert des apprentissages. Il constitue la troisième étape d’une étude d’évaluation de programme plus vaste amorcée en 2014, financée par *Avenir d’enfants* et sous notre responsabilité (Bigras, 2014-2019). Les deux premières années ont permis d’identifier la théorie du programme (Bigras, Tétreau *et al.*, 2016; Quiroz, Bigras, Dion et Doudou, 2015) ainsi que de réaliser l’évaluation de la qualité de son implantation (Bigras, Gagnon *et al.*, 2016; Bigras, Tétreau *et al.*, 2016). Ainsi, cette troisième étape d’évaluation, qui constitue la présente étude, souhaite vérifier les effets observés au fil des dernières années par les membres de l’équipe éducative du programme, mais n’ayant jamais fait

<sup>7</sup> Pour plus de détails sur l’approche de formation à la HGC consulter Quiroz *et al.*, 2016. Un rapport sur l’approche éducative auprès des enfants et des familles est en production et sera sous peu disponible.

l'objet d'une évaluation externe. Plus spécifiquement, le modèle logique de la théorie des effets élaboré dans le cadre d'une étude participative impliquant à la fois l'équipe de recherche, les membres de l'équipe éducative du programme ainsi que les membres du comité d'évaluation impliquant des représentants des parties prenantes, dont des représentants des professeurs, des milieux éducatifs, des milieux de la santé et des services sociaux et des parents (Bigras, Tétreau, *et al.*, 2016). Ce modèle (voir *Figure 3*) a permis d'identifier les compétences à évaluer chez les étudiantes-stagiaires.



*Figure 3.* Modèle logique des effets attendus du programme de stage de la HGC sur les apprentissages des étudiantes

Il s'agit de : 1) leur capacité à se questionner et émettre des hypothèses; 2) leurs pratiques éducatives avec les enfants; 3) leurs pratiques éducatives avec les parents; 4) leur sensibilité empathique et, 5) la réduction de leurs préjugés face aux familles et aux enfants. Comme ce programme a été mis en place dans le but de soutenir le transfert des apprentissages chez les étudiantes-stagiaires afin de mieux intervenir auprès des enfants et des parents, et d'agir de façon plus ciblée auprès de clientèles vulnérables, il pourrait permettre d'accroître la qualité des services leur étant offerts, et d'affecter positivement le développement des enfants et les relations avec leurs familles. Or, au Québec, aucune étude n'a permis d'établir les effets d'un tel programme de formation initiale. Le présent projet poursuit cet objectif général.

---

SECTION II  
CADRE THÉORIQUE

---

## 2.1 CAPACITÉ À SE QUESTIONNER ET ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES

Le modèle logique de la théorie des effets du programme de stage de la HGC chez les étudiantes émet l'hypothèse que les étudiantes améliorent leurs capacités à se questionner et à émettre des hypothèses (voir figure 3 page 17). Il s'agit de la première compétence choisie par l'équipe d'évaluation à évaluer chez les étudiantes. Dans ce contexte, les construits utilisés pour mesurer cette compétence concerne plusieurs aspects de pratique réflexive abordés dans cette section.

### 2.1.1 PRATIQUE RÉFLEXIVE

La pratique réflexive a d'abord été proposée par Dewey (1938), suivie par Argyris et Schön (1974), qui l'ont défini comme une pratique permettant l'intégration de la théorie et de la pratique (Brandt, 2014; Nguyen, Fernandez, Karsenti et Charlin, 2014; Priddis et Rogers, 2018; Shea, Goldberg et Weatherston, 2016). La pratique réflexive concerne des contenus ou des événements vécus et comprend une série d'étapes permettant d'y réfléchir, d'établir des liens avec des connaissances théoriques et de mener des actions ultérieures basées sur la réflexion. Cette pratique est considérée comme cruciale pour l'apprentissage professionnel en éducation à la petite enfance et est liée à la capacité de résoudre des problèmes complexes (Hedges et Lee, 2010; Sheridan, Edwards, Marvin et Knoche, 2009), comme ceux rencontrés dans le travail avec des enfants ayant des besoins particuliers ou avec des familles vivant dans des contextes de vulnérabilité. Or, malgré un consensus sur l'importance de la pratique réflexive, la majorité des textes sur le sujet sont théoriques et incluent peu de détails sur le processus de réflexion lui-même (Nguyen *et al.*, 2014; Plack *et al.*, 2007; Shea *et al.*, 2016). Par exemple, des théoriciens tels que Dewey (1938), Schön (1987) et Argyris (1990) soulignent le caractère circulaire de la pratique réflexive. Pour Nguyen et ses collègues (2014), la pratique réflexive doit être « attentive, critique, exploratoire et itérative (ACEI) » (voir Bigras *et al.*, 2019, sous presse).

D'autres suggèrent que la pratique réflexive constitue la capacité d'effectuer un retour sur ses pratiques en adoptant un modèle scientifique. Ce retour se réaliserait tant à l'oral qu'à l'écrit, mais aborde généralement les étapes suivantes<sup>8</sup> : 1) la description (description et identification d'éléments clés), 2) analyse et évaluation (analyse des émotions, analyse au regard des connaissances, analyse des contextes) 3) la régulation des connaissances (synthèse et évaluation de l'expérience et des apprentissages) 4) exploration de solutions (implications pour la pratique) et, 5) le plan d'action (planifier à partir des implications pour la pratique) (Duke et Appleton, 2000) (voir figure 4).

---

<sup>8</sup> Ces 5 étapes sont une adaptation du modèle de Duke et Appelton, 2000.

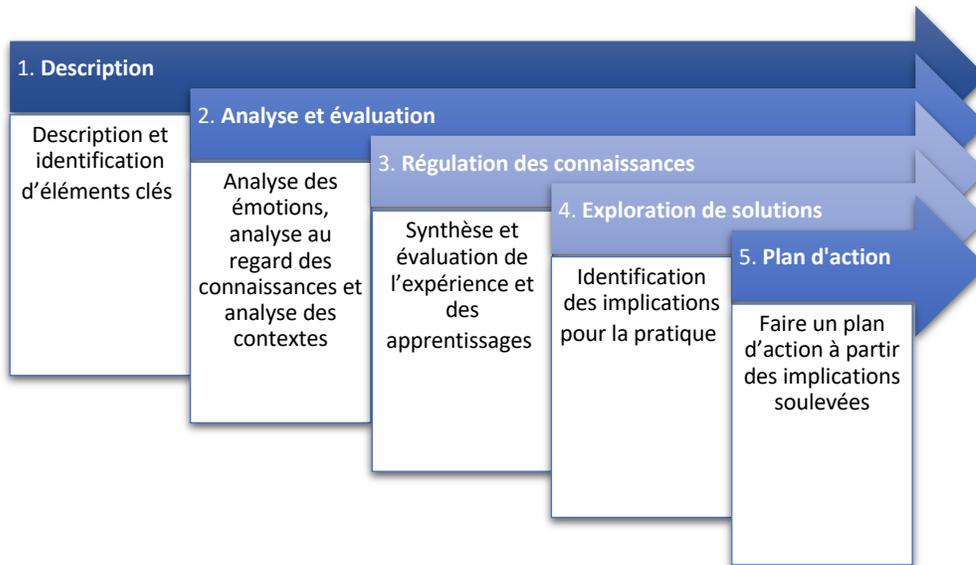


Figure 4. Les cinq étapes du processus de réflexion, inspirées de Duke et Appleton, 2000

L'examen de la pratique réflexive impliquerait aussi d'examiner le niveau de profondeur de la réflexion menant à une conscience de soi et une empathie accrue (Handal et Lauvas, 1987; Jay et Johnson, 2002; Van Manen, 1977) (cités dans Larrivee, 2008) (voir figure 5). Ces composantes sont cohérentes avec la théorie des effets du programme suggérant que, pendant la formation et à son terme, les étudiantes-stagiaires apprennent à se poser des questions au sujet des causes de leurs actions, mais surtout de celles des enfants, ce qui pourrait impliquer que les étudiants accroissent la profondeur de leur réflexion ainsi que leur capacité à mener de manière autonome l'ensemble des étapes du processus de pratique réflexive pendant et au terme du programme.

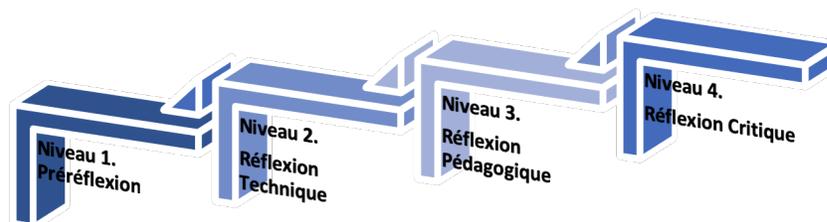


Figure 5. Les quatre niveaux de réflexion selon Larrivee (2008)

## 2.2 PRATIQUES ÉDUCATIVES AVEC LES ENFANTS

La seconde compétence évaluée dans le modèle logique de la théorie des effets du programme de stage de la HGC chez les étudiantes concerne l'amélioration de leurs pratiques éducatives avec les enfants (voir figure 3). Au Québec, ces pratiques sont balisées par le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (gouvernement du Québec, 2007), mis à jour au printemps 2019. Dans ce programme, la qualité éducative auprès des enfants est conçue selon trois dimensions, soit la qualité des interactions entre le personnel éducatif et les enfants, la qualité des expériences vécues par les enfants et finalement la qualité de l'aménagement des lieux et du matériel. Cette section du rapport s'attarde à la première dimension, soit la qualité des interactions avec les enfants. Cette dimension (de même que les autres) s'appuie sur les 5 principes de base du programme éducatif qui orientent les pratiques, soit l'humanisme, l'approche écologique, l'attachement, l'apprentissage actif et accompagné de même que l'intervention démocratique.

### 2.2.1 QUALITÉ DES INTERACTIONS AVEC LES ENFANTS

Les études des dernières décennies sur les effets de la fréquentation des services éducatifs pendant la petite enfance ont permis d'identifier les facteurs associés au développement des jeunes enfants. Parmi elles, les interactions établies par l'adulte avec les enfants du groupe seraient particulièrement déterminantes. En outre, les échanges que l'on observe dans ces interactions soutiendraient chez l'enfant leurs habiletés sociales ainsi que la maîtrise de notions ou concepts associés à la réussite éducative ultérieure. Pour mesurer ces interactions, l'Université de Virginie a développé un outil d'observation visant à en rendre compte (Pianta, LaParo et Hamre, 2008), le Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Cet instrument est validé et se présente en plusieurs versions destinées à des groupes d'enfants de différents âges (des enfants à la pouponnière aux élèves du secondaire) (Cantin, 2017).

Selon une méta analyse des systèmes d'évaluation de la qualité des services offerts aux jeunes enfants aux États-Unis, la qualité des interactions mesurée par le CLASS entre l'adulte responsable du groupe et les enfants constitueraient le principal déterminant de développement des enfants en contexte éducatif de la petite enfance (Sabol, Hong, Pianta et Burchinal, 2013). Ainsi, le domaine<sup>9</sup> du Soutien émotionnel est constitué des dimensions du *Climat positif*, du *Climat négatif*, de la *Sensibilité de l'éducatrice* et de la *Considération pour le point de vue de l'enfant*. Par ailleurs, le domaine de l'Organisation du groupe comprend les dimensions suivantes : *Gestion des comportements*, *Productivité* et *Modalités d'apprentissage*. Finalement, le domaine du Soutien à

---

<sup>9</sup> Il est à noter que chaque version du CLASS est adaptée au niveau de l'âge des enfants observés et que leur nomenclature varie d'une version à l'autre. Cette catégorisation est celle du CLASS préscolaire.

l'apprentissage regroupe le *Développement de concepts*, la *Qualité de la rétroaction* et le *Modelage langagier*<sup>10</sup>.

Les écrits convergent à l'effet que la formation initiale du personnel éducateur ferait partie des composantes structurelles qui favorisent ou limitent la possibilité pour le personnel éducateur d'offrir à l'enfant des expériences de qualité dans son environnement, en particulier sur le plan des interactions (Bigras et Lemay, 2012a; 2012b). Ces éléments théoriques appuient la pertinence d'évaluer l'évolution du niveau de qualité des interactions des étudiantes dans ce devis d'évaluation des effets d'un programme de formation.

## 2.3 PRATIQUES ÉDUCATIVES AVEC LES PARENTS

La troisième compétence évaluée dans le modèle logique de la théorie des effets du programme de stage de la HGC chez les étudiantes concerne l'amélioration de leurs pratiques éducatives avec les parents (voir figure 3 page 17). Les construits utilisés pour évaluer cette compétence concerne les relations avec les parents avec un accent mis sur la communication avec ceux-ci.

### 2.3.1 RELATIONS AVEC LES PARENTS

On y mesure d'abord les capacités des étudiantes à établir des relations de qualité avec les familles. En effet, plusieurs études suggèrent que la qualité des relations entre un service de garde et la famille influence la qualité de la relation parents-enfants ainsi que le sentiment d'auto-efficacité des parents (Dunst, 2002; Green, McAllister et Tarte, 2004; Kaczmarek, Goldstein, Florey, Carter et Cannon, 2004; Kossek, Pichler, Meece et Barratt, 2008). Les études indiquent aussi qu'une relation solide entre la famille et le service de garde est associée à des effets positifs chez les éducatrices, dont leur sentiment de compétence (Trivette, Dunst et Hamby, 2010); leur connectivité avec les familles en général (Brown, Knoche, Edwards et Sheridan, 2009) et un accroissement de leurs habiletés de communication avec les familles (Brown *et al.*, 2009; Kaczmarek *et al.*, 2004). C'est dans cette visée de soutenir une relation de qualité avec les familles qu'une approche axée sur le renforcement des capacités dans la foulée du courant humaniste est mise en place par les éducatrices de la HGC. Cette approche mise avant tout sur l'établissement d'un climat de respect mutuel avec les parents grâce à une sensibilité accrue à leurs besoins (Bigras *et al.*, 2017). Cette approche à la HGC s'inscrit dans le courant de l'*Approche centrée sur la famille* (Keyser, 2006) et de l'*Approche sensible aux besoins des familles* (Bromer *et al.*, 2011)<sup>11</sup>. Ces écrits appuient les choix des indicateurs de cette étude pour évaluer les effets sur les étudiantes à travailler avec les familles, soit leurs habiletés établir une relation positive avec la famille.

---

<sup>10</sup> Ces dimensions sont présentées en détail dans la section Méthodologie, page 49.

<sup>11</sup> Pour plus de détails sur cette approche, voir le modèle logique du programme de la HGC : Dion, Bigras, Gagnon et Paquette (2019).

### **2.3.2 COMMUNICATION AVEC LES PARENTS**

La communication vécue lors des moments d'arrivée et de départ des familles est l'une des composantes majeures de la relation qui s'établit entre l'éducatrice et le parent. Il s'agit de la seconde mesure de la compétence concernant l'amélioration des pratiques éducatives avec les parents dont nous mesurons les effets du programme de stage de la HGC, soit leurs habiletés à interagir avec les parents lors des périodes d'accueil et de départ. Cette communication concerne donc l'échange et la transmission d'informations entre ces deux parties de même que la relation affective qui se développe au travers de ces moments (Lebœuf, 2015). Les différentes théories de la communication interpersonnelle (Berlo, 1960 cité dans Cormier, 2006; Schramm, cité dans Devito, Chassé et Vezeau 2014; Shannon et Weaver, 1949, cité dans Cormier 2006) proposent des modèles de communication aux conceptualisations à la fois différentes, mais se recoupant au niveau des construits. La mise en commun de ceux-ci indique que les pratiques de communication impliquent divers éléments, liés 1) aux caractéristiques de l'émetteur et du récepteur (culture, expériences personnelles, savoirs, croyances, valeurs, état affectif, etc.), 2) aux intentions de communication (objectifs de communication), 3) au codage du message (ton, débit, attitude, médium, etc.), 4) à l'expérience commune de communication (contexte, rétroactions) de même 5) qu'au message (contenu, structure). C'est à partir de cette conceptualisation en cinq dimensions que l'analyse qualitative s'est opérée.

## **2.4 SENSIBILITÉ EMPATHIQUE**

La quatrième compétence évaluée dans le modèle logique de la théorie des effets du programme de stage de la HGC chez les étudiantes concerne l'accroissement de leur sensibilité empathique<sup>12</sup> (voir figure 3 page 17). Cette sensibilité empathique a été mesurée à l'aide de l'instrument de mesure sur l'empathie socioculturelle<sup>13</sup>. En effet, le présent rapport s'attarde à l'empathie selon cette perspective, car les deux principales clientèles de la HGC proviennent soit de milieu socioéconomique faible ou de contexte culturel différent.

### **2.4.1 L'EMPATHIE**

L'empathie se définit comme la capacité de partager, de réagir de façon adaptée et de comprendre l'expérience et l'état mental associés à l'expérience vécue d'autrui (Davis, 1980; 1994) en se mettant à la place de l'autre soit en adoptant sa perspective et aussi en maintenant la distinction entre soi et autrui (Goldman, 2006; Thirioux, Tandonnet, Jaafari et Berthoz, 2014). L'empathie

---

<sup>12</sup> Le développement de l'empathie (au sens large) des étudiantes en stage à la HGC lors de l'année 2016-2017 fait l'objet de la thèse de doctorat de Karine Doudou, en préparation.

<sup>13</sup> Le terme empathie socioculturelle fait référence à l'empathie envers les clientèles de culture différente et/ou de contexte socio-économique faible, les deux clientèles principales de la HGC.

est régie par des processus émotionnels, cognitifs et de régulations automatiques qui combinent deux mécanismes cognitifs opposés : la compétition et la concurrence (Berthoz, 2004). Le modèle théorique le plus utilisé suggère la présence de cinq dimensions de l'empathie : 1) partage affectif, 2) conscience de soi, 3) prise de perspective de l'autre, 4) régulation des émotions et 5) attitudes empathiques (Decety, 2005; Gerdes, Segal, Jackson et Mullins, 2011). Le développement de l'empathie serait déterminant pour les professions relationnelles, telles que celle d'éducatrice à l'enfance. Outre l'évolution de l'empathie liée à la maturation, il semble possible de soutenir cette compétence chez les étudiantes lorsqu'on leur procure des outils leur permettant d'accroître leur connaissance de soi et des autres, ainsi que leurs capacités à réguler leurs émotions (Gerdes *et al.*, 2011) comme le programme de stage de la HGC le permet (voir rapport d'implantation, Dion *et al.*, 2019). Enfin, pour permettre le développement de l'empathie, les formateurs se doivent d'être empathiques à l'égard des apprenants (Batt-Rawden, Chisolm, Anton et Flickinger, 2013), mais aussi participer activement au programme afin d'offrir des modèles d'interactions empathiques (Beelmann et Heinemann, 2014; Tropp et Prenovost, 2008) ce qui fait partie du programme de stage de la HGC puisque l'équipe éducative est présente dans les groupes en tout temps avec les étudiantes. Ces pratiques permettraient ainsi d'augmenter l'étendue et la précision des réponses affectives et des prises de conscience de leurs perspectives de la part des étudiantes avec les clientèles côtoyées. Ces propos semblent cohérents avec l'approche d'accompagnement axée sur la pratique réflexive du programme faisant l'objet de cette étude d'évaluation.

#### **2.4.1 EMPATHIE SOCIOCULTURELLE**

Le présent rapport s'intéresse de façon plus particulière à l'empathie sous un angle socioculturel. Les auteurs suggèrent que tenter de comprendre l'expérience émotionnelle d'une personne provenant d'une autre culture ou d'un contexte socioéconomique différent du nôtre ajoute un élément de défi supplémentaire à ce processus (Broome, 1991, cité dans Chaiken, 2011). Favoriser des contacts réels avec les populations vulnérables serait une composante essentielle au développement de l'empathie envers cette clientèle, surtout si ces expériences sont accompagnées d'informations factuelles sur les modes de vie des groupes sociaux différents au sujet des attitudes et valeurs éducatives de ces derniers (Beelmann et Heinemann, 2014).

### **2.5 RÉDUCTION DES PRÉJUGÉS FACE AUX FAMILLES ET AUX ENFANTS**

La cinquième compétence évaluée dans le modèle logique de la théorie des effets du programme de stage de la HGC chez les étudiantes concerne la réduction des préjugés face aux familles et aux enfants (voir figure 3 page 17). Ces familles qui fréquentent la HGC vivent en contexte de vulnérabilité. En outre, une majorité d'entre elles font l'objet d'un suivi de la part de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) ou du Centre local de services communautaires (CLSC),

ou sont réfugiées (référées par la Maison de la famille) et vivent pour la plupart en situation de pauvreté. D'ailleurs, certaines études en éducation suggèrent que les croyances d'un enseignant au sujet de la situation socioéconomique des enfants auraient un effet sur les stratégies d'enseignement (Barton, 1998) et son offre de soutien (Morgan, Goddard et Givens, 1997). Par ailleurs, une approche compréhensive, chaleureuse et soutenante dans la relation avec les enfants aurait un effet positif tant sur la vie des enfants que des parents (Herth, 1998). Qui plus est, les stages qui permettent aux étudiantes de côtoyer des familles d'origines et réalités diverses soutiendraient la baisse du niveau de leurs préjugés (Hedges et Lee, 2010) ainsi qu'un transfert réel des apprentissages sur le marché du travail. Dans ce contexte, il apparaît primordial d'explorer chez les éducatrices la présence de croyances ou de sentiments négatifs associés à la diversité culturelle et à la pauvreté. Une perception négative pourrait avoir un effet sur le niveau de qualité des interactions des étudiants avec les enfants et leurs familles. Alors qu'une prise de conscience par la pratique réflexive de ses préjugés permettrait de restructurer le système de croyances et d'éviter de le refléter aux enfants (D'Angelo et Dixey, 2011) influençant conséquemment le niveau de qualité des interactions positivement.

---

*SECTION III*  
*MÉTHODOLOGIE*

---

### **3.1 BUT ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Le but de cette évaluation de programme est d'en évaluer les effets sur les étudiantes en tant que praticiennes en éducation à l'enfance pendant et après leur stage 3 sur le terrain, en particulier en ce qui concerne l'évolution de leur pratique réflexive, de la qualité de leurs interactions avec les enfants et les parents, de leur empathie socioculturelle et finalement de leur relation à la différence. Cette étude de cas intrinsèque, exploratoire et comparative de méthodes mixtes (Saks, 2002; Yin, 2013) cherche à analyser de multiples sources de données afin de mieux comprendre comment ces éléments de la pratique des éducatrices évoluent au fil de la formation et une fois celle-ci complétée, de même que la perception et la compréhension des éducatrices au sujet de cette évolution.

### **3.2 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE**

Cette évaluation poursuit, de façon plus spécifique les cinq objectifs suivants. Ceux-ci ont été élaborés en concertation avec les membres de l'équipe éducative de la HGC :

- 1) Identifier les effets à court et moyen termes sur les étudiantes au regard de leurs apprentissages concernant leurs habiletés à se questionner et émettre des hypothèses, leurs pratiques éducatives avec les enfants, leurs pratiques éducatives avec les parents, leur sensibilité empathique et leurs préjugés face aux familles et aux enfants;
- 2) Mesurer l'importance de ces effets, c'est-à-dire la mesure de l'écart entre l'évolution normale et ce que le programme a réellement produit;
- 3) Mesurer la persistance des effets, c'est à dire le maintien à moyen terme dans le temps des effets produits par le programme);
- 4) Vérifier l'écart entre ce qui était attendu et ce qui est réellement produit par le programme.

### 3.3 LES PARTICIPANTS

#### RECRUTEMENT

Le recrutement d'étudiantes qui ont réalisé leur stage à la HGC et d'étudiantes qui ont réalisé un stage régulier (voir Tableau 1, page 27) a été effectué par notre équipe de recherche dès la première semaine du trimestre d'automne 2016, soit à la fin du mois d'août de cette année. Une seconde vague de recrutement a eu lieu par la suite à la fin du mois de janvier 2017. L'équipe de recherche a rencontré le groupe d'étudiantes et leur a présenté les composantes du projet de recherche verbalement, en dehors de la présence des enseignantes. Lors de cette rencontre, un exemplaire du formulaire de consentement, qui explique les implications de la recherche ainsi que les avantages et risques associés, de même que leur droit de consentir librement et de se retirer en tout temps sans avoir à le justifier, leur a été remis. Les étudiantes disposaient d'une semaine pour réfléchir à leur choix de consentir ou non à participer à la recherche avant de signer et de remettre le formulaire signé à l'équipe de recherche.

#### ÉCHANTILLON

Le nombre total de participantes était composé de 18 étudiantes-stagiaires (toutes des femmes) finissantes du cégep de Saint-Hyacinthe, réparties en deux groupes, un groupe d'étudiantes qui réalisent leur stage à la HGC ( $n = 10$ ) dont l'âge moyen est de 23.9 ans ( $ET = 2,31$ ) et un groupe de comparaison d'étudiantes qui réalisent leur stage régulier ( $n = 8$ ) en services de garde régis en installation (SDG-INST) dont l'âge moyen est de 21,78 ans ( $ET = 4,02$ ). Les deux groupes ne se distinguent pas sur le plan de l'âge moyen ni en ce qui concerne les formations académiques antérieures.

Tant pour le groupe d'étudiantes de la HGC que du stage en SDG-INST, les taux de réponse aux diverses mesures de l'évaluation de programme ont varié pendant l'année scolaire (voir le calendrier des mesures à l'Annexe 1). De manière générale, neuf étudiantes sur dix de la HGC ont rempli les questionnaires<sup>14</sup> en août/septembre et décembre 2016 alors que ce sont les dix qui les ont complétés en février et mai 2017, puisque de nouvelles étudiantes avaient accepté de participer à la recherche. Six mois plus tard (Temps 5), ce sont cinq étudiantes sur dix qui ont complétés les questionnaires, envoyés de façon électronique cette fois-ci. Dans ce groupe de la HGC, huit étudiantes-stagiaires sur les dix ont également accepté que leurs échanges aux rencontres de tutorat en octobre 2016 et mai 2017 et que leurs travaux réflexifs réalisés en octobre et décembre 2016 fassent l'objet d'une analyse. Pour les mesures d'observation de la qualité des interactions, telles qu'observées avec l'outil CLASS, seules quatre étudiantes-stagiaires sur dix de la HGC avaient d'abord accepté d'être observées à l'automne (octobre et décembre 2016), alors qu'à l'hiver (février et mai 2017), elles ont plutôt été dix sur dix à se faire observer. Quatre étudiantes-stagiaires ont été observées au T1 et au T2 au regard de leur relation interpersonnelle avec les parents à l'aide de l'ÉOQÉ, alors que ce sont dix qui l'ont été au T3 et au T4. Enfin, huit étudiantes sur les dix ayant réalisé leur stage à la HGC ont pu être rejointes en novembre 2017, soit six mois après la fin

---

<sup>14</sup> Voir l'Annexe 1 qui décline l'ensemble des questionnaires de l'étude. Chacun des questionnaires sera aussi présenté dans la section des résultats.

de leur formation, afin de participer aux entretiens téléphoniques<sup>15</sup> individuels.

En ce qui concerne les étudiantes ayant réalisé leur stage en SDG-INST, les huit étudiantes ont complété les divers questionnaires (voir Annexe 1) aux quatre premiers temps de mesure (aout 2016, décembre 2016, février 2017, mai 2017). Lors du Temps 5 (six mois après la fin de l'année scolaire), ce sont sept étudiantes qui les ont complétés en ligne. Particulièrement pour ces étudiantes, le programme traditionnel de TEE n'incluait pas de séances de tutorat, alors celles-ci n'ont pu être analysées. Il n'a pas non plus été possible pour nous d'aller observer leurs interactions avec les parents considérant le manque de ressources et la complexité des autorisations requises pour observer dans ces milieux. Trois étudiantes de ce groupe ont accepté que l'on examine leurs travaux réflexifs. Pour la qualité des interactions avec l'outil CLASS, trois étudiantes-stagiaires ont été observées uniquement à l'automne aux deux premiers moments de mesure (septembre et décembre 2016) puisque pour ce groupe contrôle, leur stage ne se poursuivait pas à l'hiver 2017. Les mêmes trois étudiantes ont aussi participé aux entretiens téléphoniques individuels en novembre 2017. En sommes, les étudiantes-stagiaires des deux groupes ont pu être comparées sur le plan de leurs apprentissages sur la majorité quoique pas la totalité des mesures réalisées.

## CONTEXTE DES STAGES

Le Tableau suivant présente la comparaison des caractéristiques des stages des deux groupes d'étudiantes, soit le stage réalisé à la HGC et le stage réalisé en service de garde en installation (SDG-INST).

Tableau 1.

### *Caractéristiques des stages des deux groupes d'étudiantes*

<b>Caractéristiques du stage</b>	<b>Étudiantes en stage HGC</b>	<b>Étudiantes en stage SDG-INST</b>
Nombre d'heures de stage	282h X 2 sessions	224 h
Durée du stage (en semaines)	12 x 2 sessions	10
Présence de l'éducatrice-guide	En tout temps	En tout temps
Temps de rencontre individuel avec la superviseure de stage (en heures)	4 X 4h	4 X 4h
Présence de la superviseure de stage	En tout temps	4 X 1h
Temps associé aux tutorats de groupe (en heures)	4h x 12 sem. x 2	N/A
Temps associé aux planifications en groupe (en heures)	6.5h x 12 sem. x 2	N/A
Contact avec des familles vulnérables	En tout temps	Selon la clientèle rencontrée en stage

<sup>15</sup> L'entretien téléphonique sera présenté à la page 42.

D'abord, la première colonne indique, tel que le programme de la HGC le prévoit, qu'au trimestre d'automne, les étudiantes du groupe en stage à la HGC réalisaient 282 heures de stage réparties sur 3 jours par semaine, pour une durée de 12 semaines : 13 heures par semaine en présence des enfants, 4 heures par semaine de tutorats de groupe et 6,5 heures par semaine de planification en groupe. Les membres de l'équipe éducative, composée d'une enseignante de Techniques d'éducation à l'enfance et d'une éducatrice-guide pour chaque groupe d'enfants, ont été présentes sur le terrain en tout temps à l'exception du temps de planifications de groupe que les étudiantes réalisaient ensemble. Au trimestre d'hiver, les étudiantes de la HGC ont poursuivi leur stage selon les mêmes paramètres qu'à l'automne qui tient lieu de leur projet intégrateur de fin d'études. Néanmoins, certaines accueillent de nouveaux enfants alors que d'autres poursuivent avec les mêmes enfants (voir le Tableau 2 qui présente les caractéristiques des enfants à la page suivante). De plus, tel que mentionné précédemment, toutes les familles fréquentant la HGC sont référées par la DPJ, le CLSC ou la Maison de la famille et vivent dans des conditions qui les placent en situation de vulnérabilité.

Les étudiantes du groupe en SDG-INST, quant à elles, réalisent 224 heures de stage réparties sur trois jours par semaine et pour une durée de dix semaines dans un service de garde régi, et ce, uniquement au trimestre d'automne puisqu'elles ne poursuivent pas leur stage à l'hiver. Elles reçoivent la visite de leur superviseuse de stage à quatre reprises (pour un total de 4 heures) pendant le trimestre d'automne. Les enfants et les familles côtoyées lors de ce stage sont représentatifs de la population générale qui fréquente les services de garde, c'est-à-dire impliquant peu d'enfants et de familles vulnérables. Au trimestre d'hiver, le stage ne se poursuit pas tel que mentionné précédemment, et les étudiantes complètent leurs cours de fin d'études et réalisent un projet intégrateur portant sur l'ensemble de leurs trois années d'étude en TEE. Ce projet implique que les étudiantes réalisent la prise en charge d'un groupe d'enfants à raison de deux jours par semaine pendant 12 semaines impliquant la communication avec les parents sous la responsabilité de l'éducatrice-guide responsable du groupe dans le service de garde qu'elles fréquentent. Elles doivent aussi y réaliser un projet comme par exemple un guide d'intégration d'un enfant pour un nouvel arrivant, un recueil d'activités pour les jeux extérieurs, un plan d'aménagement pour la cour extérieure, un recueil de sorties éducatives, etc.

### **PARTICULARITÉ DE L'EXPÉRIENCE DE STAGE À LA HGC DE L'ANNÉE 2016-2017**

Le Tableau 2 présente la répartition des étudiantes de la HGC à l'intérieur de chacun des groupes d'enfants, soit le groupe des chenilles (enfants de 0 à 3 ans) et le groupe des grillons (enfants de 3 à 5 ans). Le tableau précise le nombre d'enfants sous la responsabilité de chacune des étudiantes aux trimestres d'automne et d'hiver, ainsi que les niveaux de difficulté d'intervention posés par les comportements des enfants (aisé, moyen, complexe, très complexe) sous la responsabilité de chacune. Ce niveau de complexité associé à chaque enfant est le résultat de notre évaluation de la complexité de l'enfant résultant de la description des défis de l'enfant exprimé par l'intervenant de l'enfant (celui de la DPJ, par exemple) lors de la rencontre de présentation des enfants ayant lieu avant le début de chacun des trimestres de même que des commentaires de l'équipe éducative au sujet de chacun des enfants. Les enfants ont été attribués aux éducatrices-stagiaires par l'équipe

éducative, en fonction du niveau de défi associé à la prise en charge des enfants et en tenant compte des forces et défis identifiés chez les étudiantes.

Tableau 2.

*Caractéristiques des groupes d'enfants sous la responsabilité des étudiantes-stagiaires aux trimestres d'automne 2016 et d'hiver 2017 à la HGC*

Étudiantes-stagiaires	Automne 2016	Hiver 2017
<b>Groupe des chenilles (0-3 ans)</b>		
Hgc3	Était stagiaire auprès d'enfants de 3-5 ans à l'automne.	-Enfant 32 : nouvellement intégré ( <b>très complexe</b> ) : en attente d'un diagnostic de TSA, se désorganise lors des transitions (CLSC). -Enfant NP <sup>16</sup> ( <b>moyen</b> ) : difficultés langagières, affect neutre, explore peu.
Hgc5	-Enfant 12 ( <b>aisé</b> ) : affect neutre, agité à la sieste, difficulté à tolérer la présence des autres enfants (CJ).	-Enfant 12 ( <b>aisé</b> ) : affect neutre, agité à la sieste, difficulté à tolérer la présence des autres enfants (CJ). -Enfant 23 : nouvellement intégré ( <b>moyen</b> ) : enjeux d'attachement, difficultés langagières, agité à la sieste, pas de routine à la maison, dispersé (CJ).
Hgc6	-Enfant 4 ( <b>complexe</b> ) : difficultés langagières, agressivité, enjeux d'attachement, s'affirme peu (CJ).	-Enfant 27 : nouvellement intégré ( <b>complexe</b> ) : défi d'intégration à la vie en société, attention de courte durée, difficultés langagières, enjeux d'attachement (CJ). -Enfant 20 : nouvellement intégré ( <b>complexe</b> ) : affect neutre, pleurs persistants, explore peu, s'affirme peu, difficultés langagières (CJ).
Hgc7	-Enfant 3 ( <b>très complexe</b> ) : défi d'intégration à la vie en société, agressivité fréquente, s'automutile, fréquentes crises (CJ).	-Enfant 28 : nouvellement intégré ( <b>moyen</b> ) : s'affirme peu, affect neutre, retard moteur (CLSC). -Enfant 29 : nouvellement intégré ( <b>moyen</b> ) : s'affirme peu, difficultés langagières, explore peu (CLSC).
Hgc 8	-Enfant 9 ( <b>aisé</b> ) : petit poids, pris un temps avant de créer l'attachement avec son éducatrice, évolution normale (MFM). -Enfant 16 ( <b>complexe</b> ) : réclame beaucoup son éducatrice, affect neutre, instabilité émotionnelle, pleurs qui durent, difficulté langagière (CLSC).	-Enfant 9 ( <b>aisé</b> ) : petit poids, pris un temps avant de créer l'attachement avec son éducatrice, évolution normale (MFM). -Enfant 16 ( <b>complexe</b> ) : réclame beaucoup son éducatrice, affect neutre, instabilité émotionnelle, pleurs qui durent, difficulté langagière (CLSC).
Hgc10	-Enfant 14 ( <b>complexe</b> ) : réclame son éducatrice souvent, agité à la sieste, explore peu, difficultés langagières, agressivité (CLSC). - Enfant NP ( <b>moyen</b> ) : difficulté langagière, affect neutre, explore peu	-Enfant 13 : ( <b>complexe</b> ) : réclame son éducatrice souvent, enjeux d'attachement, explore peu, agité à la sieste (CLSC). - Enfant NP : nouvellement intégré ( <b>complexe</b> ) suspecte un TSA ou déficience intellectuelle

<sup>16</sup> Enfant non participant à la recherche.

<b>Groupe des grillons (3-5 ans)</b>		
Hgc1	-Enfant 11 ( <b>moyen</b> ) : défi d'intégration culturelle/barrière linguistique (MFM). -Enfant 6 ( <b>aisé</b> ) : enfant introverti (CJ).	-Enfant 21 : nouvellement intégré ( <b>moyen</b> ) : enfant introverti et crises au moment de la sieste (CJ). -Enfant 24 : nouvellement intégré ( <b>complexe</b> ) : retard langagier, cognitif et moteur, enjeux d'attachement, se désorganise (CJ).
Hgc3	-Enfant NP ( <b>complexe</b> ) : en attente d'un diagnostic de TSA.	L'étudiante a changé de groupe à l'hiver (voir Groupe des chenilles)
Hgc4	-Enfant 19 ( <b>complexe</b> ) : crises multiples, impulsivité et agressivité, retard cognitif. Besoin d'une présence 1:1 constante (CJ).	-Enfant 19 ( <b>complexe</b> ) : crises multiples, impulsivité et agressivité, retard cognitif. Besoin d'une présence 1:1 constante (CJ).
Hgc9	-Enfant 8 ( <b>moyen</b> ) : ne respecte pas les consignes, impulsivité, ne tolère pas la présence des autres, enjeux d'attachement, difficultés langagières (CJ).	-Enfant 8 ( <b>moyen</b> ) : ne respecte pas les consignes, impulsivité, ne tolère pas la présence des autres enfants, enjeux d'attachement, difficultés langagières (CJ).
Hgc11	-Enfant 5 ( <b>complexe</b> ) : ne respecte pas les consignes, opposition, teste le cadre, se désorganise à la sieste, crises (CJ), comportements sociaux inadéquats. -Enfant 10 ( <b>moyen</b> ) : défi d'intégration culturelle/ linguistique, opposition, ne tolère pas la présence des autres enfants, difficultés langagières, difficulté à l'apprentissage de la propreté (MFM).	-Enfant 5 ( <b>complexe</b> ) : ne respecte pas les consignes, opposition, teste le cadre, se désorganise à la sieste, crises (CJ), comportements sociaux inadéquats. -Enfant 7 : ( <b>aisé</b> ) : prend peu de risques, enjeux au niveau de l'estime de soi (CJ).
Hgc12	Absente. À débuté son stage au trimestre d'hiver 2017.	-Enfant NP : nouvellement intégré ( <b>complexe</b> ) : en attente d'un diagnostic de TSA.

Il est à noter que pour les cinq étudiantes participantes à la recherche du groupe des chenilles à l'automne, quatre des sept enfants (57,14 %) sous leur responsabilité présentaient des comportements dont le niveau d'intervention associé à leurs comportements était jugé complexe ou très complexe. À l'hiver, les six étudiantes ont accueilli sept nouveaux enfants sur douze parmi lesquels on retrouve quatre enfants présentant un niveau moyen de difficultés, cinq présentant un niveau complexe de difficultés et un autre présentant un niveau très complexe de difficultés. C'est donc dire que parmi les quinze enfants ayant fréquenté ce groupe à l'automne et à l'hiver, treize d'entre eux (86,67 %) présentaient un niveau de difficulté allant de moyen à très complexe. Un autre changement est aussi susceptible d'affecter le contexte du stage, une étudiante (Hgc3) a changé de groupe à l'hiver, passant du groupe des grillons aux chenilles.

En ce qui concerne les cinq étudiantes du groupe des grillons (3 à 5 ans) en stage à l'automne, il est à souligner qu'elles avaient sous leur responsabilité sept enfants dont trois étaient jugés de niveau de difficulté complexe et trois de niveau moyen. En d'autres mots, parmi l'ensemble du groupe d'enfants, six sur sept (85,71 %) présentaient un niveau de difficulté allant de moyen à complexe. À l'hiver, elles avaient sept enfants (dont trois nouveaux) sous leur responsabilité, dont quatre dont le niveau de difficulté des comportements était jugé complexe et deux de niveau de difficulté moyen. Ajoutons qu'une nouvelle étudiante s'est jointe à ce groupe à l'hiver alors qu'une autre avait quitté à la fin de l'automne (celle qui est allée dans le groupe des chenilles (0-3 ans)).

Les étudiantes ont aussi vécu des changements de formatrices au fil de l'année scolaire. Ainsi, chez les grillons (3-5 ans), l'enseignante-superviseure n'est pas revenue à la session d'hiver. C'est l'éducatrice-guide du groupe des chenilles qui l'a remplacé pour deux semaines avant que la responsable de la HGC, également enseignante en TEE, prenne le relais. Chez les chenilles, le remplacement de l'éducatrice-guide a été assuré par la technicienne à la logistique<sup>17</sup> qui connaissait bien l'approche de formation du programme de la HGC. Il est aussi à souligner que la technicienne a été absente pour une chirurgie pendant trois mois, d'octobre 2016 à janvier 2017, ce qui a nécessité un remplacement.

Du côté des étudiantes-stagiaires en stage en installation, les informations dont nous disposons suggèrent qu'elles n'ont pas eu à intervenir avec des enfants d'origine diverses ou de niveau de difficulté des comportements.

### **3.4 MODALITÉS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES**

#### **PROCÉDURES DE COLLECTE DE DONNÉES**

Toutes les mesures d'évaluation des effets du programme de la HGC ont été recueillies au moyen d'observations systématiques, de questionnaires, d'analyse de travaux écrits et d'enregistrements vidéo, de même que d'entretiens téléphoniques individuels. Les mesures ont été réalisées à divers moments pendant l'année scolaire 2016-2017 (voir Annexe 1), soit : 1) avant ou au tout début du stage à la HGC ou SDG-INST (aout/septembre 2016 : niveau de base), 2) à la fin de l'automne (mi-décembre 2016), 3) au début du trimestre d'hiver (février 2017), 4) à la fin du trimestre d'hiver (avril/mai 2017), et 5) six mois suivant la fin de l'année scolaire (novembre 2017). Au moment des quatre premiers moments de mesure, à l'automne 2016 et à l'hiver 2017, des membres de l'équipe de recherche étaient présentes auprès des étudiantes des deux groupes qui remplissaient les questionnaires dans une salle de classe du Cégep ainsi que pour les observations systématiques dans les groupes d'enfants. À noter toutefois que les étudiantes du groupe ayant fait leur stage en SDG-INST n'ont pas réalisé la mesure de février puisqu'il n'a pas été possible pour elles de se déplacer au Cégep à ce moment-là. Lors du dernier temps de mesure (novembre 2017), soit six mois après la fin de l'année scolaire 2016-2017, l'équipe de recherche a effectué un entretien téléphonique avec huit anciennes étudiantes de la HGC et trois étudiantes du groupe contrôle. En plus des données recueillies au moment de cet entretien téléphonique, toutes les étudiantes-stagiaires ont répondu à un questionnaire en ligne d'une durée de 30 minutes et impliquant cinq<sup>18</sup> des questionnaires auxquels elles avaient répondu pendant l'année (voir Annexe 1). Pendant l'année scolaire, des enregistrements vidéo ont permis de capter la presque totalité des rencontres de tutorat de groupe pour les étudiantes de la HGC. Ceux-ci ont eu lieu les matins et soirs, deux jours par semaine. Pour les étudiantes du groupe contrôle en stage en SDG-INST, cette activité de tutorat de groupe ne faisait pas partie du stage. Les travaux réflexifs écrits, réalisés uniquement à l'automne, pour les étudiantes des groupes expérimentaux en octobre et novembre et pour les étudiantes

---

<sup>17</sup> La technicienne à la logistique a pour mandat de soutenir l'équipe éducative au niveau de tâches techniques telles que préparer les plateaux de collations et de diner, organiser le matériel éducatif, etc.

<sup>18</sup> Au total, elles ont dû répondre à six questionnaires, car en plus des cinq questionnaires de la présente recherche, elles avaient aussi un questionnaire sur l'empathie pour la thèse de doctorat de Karine Doudou (en préparation).

du groupe contrôle en octobre et novembre uniquement, ont été récupérés auprès des enseignantes au Cégep à chaque moment de remise du trimestre d'automne 2016.

## **ANALYSES DES DONNÉES**

Les données quantitatives ont été analysées à l'aide d'analyses statistiques. Plus précisément, des analyses de la variance à mesure répétées (au début et à la fin de chacun des deux trimestres et six mois après la fin de l'année scolaire) pour les observations directes, les questionnaires ainsi que les enregistrements vidéo et travaux réflexifs (préalablement codifiés<sup>19</sup>) ont permis de comparer et de décrire l'évolution des apprentissages chez les étudiantes. Il s'agit de la capacité à se questionner et à émettre des hypothèses mesurées à l'aide d'outils sur la pratique réflexive; des pratiques éducatives avec les enfants évalués à l'aide d'outils sur la qualité des interactions avec les enfants; des pratiques éducatives avec les parents appréhendés à l'aide d'instruments de mesure sur les relations avec les parents et la communication; de la sensibilité empathique mesurée avec des outils sur l'empathie socioculturelle et finalement de la réduction des préjugés face aux familles et aux enfants examinée avec des instruments sur les préjugés portant sur la perception de la pauvreté et la relation à la différence. Lors des quatre ou cinq moments de mesure (les variables n'ayant pas été mesurées en février pour le groupe des étudiantes en installation). Pour certaines variables, des *Test-t* ont été effectués afin de vérifier la présence de différences entre certains moments de mesure lorsque la puissance statistique n'était pas suffisante pour réaliser les analyses de variances à mesures répétées (en particulier pour la mesure réalisées six mois suite à la fin de l'année scolaire).

Les données qualitatives issues des entretiens téléphoniques individuels effectués auprès des étudiantes-stagiaires-stagiaires ont été retranscrits et des analyses qualitatives de contenu ont permis d'analyser le discours des éducatrices au moyen de catégorisations théoriques existantes ou encore à une catégorisation liée à un vocabulaire des pratiques propre au domaine professionnel<sup>20</sup>. Dans tous les cas, l'analyse a permis de dégager des unités de sens émergentes au regard des cinq compétences (capacité à se questionner et à émettre des hypothèses, pratiques éducatives avec les enfants, pratiques éducatives avec les parents, sensibilité empathique et réduction des préjugés face aux familles et aux enfants).

## **INSTRUMENTS DE MESURES ET ANALYSES**

Afin de faciliter la lecture, la description de chacun des instruments de mesure est suivie des analyses qui y sont associées dans la section IV. Chaque instrument y est présenté en fonction de la dimension qu'il mesure. Seul l'entretien téléphonique individuel effectué six mois (novembre 2017) après le stage est présenté dans cette section, puisqu'il mesure les cinq compétences du modèle logique (capacité à se questionner et à émettre des hypothèses, pratiques éducatives avec les

---

<sup>19</sup> Les grilles d'analyse de tutorats et des travaux seront présentés directement dans la section des résultats.

<sup>20</sup> Un vocabulaire propre au domaine professionnel correspond à une catégorisation qui vient du terrain de pratiques plutôt que de la théorie. À titre d'exemple, dans le domaine de la petite enfance, les éducatrices décriront leurs pratiques avec des termes comme intervention, animation, etc.

enfants, pratiques éducatives avec les parents, sensibilité empathique et réduction des préjugés face aux familles et aux enfants) évaluées chez les étudiantes-stagiaires.

### L'entretien téléphonique individuel auprès des étudiantes-stagiaires

L'entretien téléphonique individuel (voir Annexe 2) réalisé auprès des étudiantes consistait en une entrevue semi-structurée portant sur les perceptions des étudiantes au sujet de l'évolution de leurs apprentissages avant, pendant et depuis la fin de l'année scolaire. Cet entretien téléphonique a été réalisé six mois après la fin de l'année scolaire 2016-2017 auprès des étudiantes des deux groupes (8 du groupe expérimental et 3 du groupe contrôle). Le protocole d'entretien semi-structuré (30 à 45 minutes) développé pour cette étude comporte 20 questions identiques pour les deux groupes d'étudiantes. Les thématiques abordées concernent les cinq compétences à maîtriser chez les étudiantes-stagiaires (capacité à se questionner et à émettre des hypothèses, pratiques éducatives avec les enfants, pratiques éducatives avec les parents, sensibilité empathique et réduction des préjugés face aux familles et aux enfants). Pour chacune de ces compétences, quatre questions étaient posées (*Qu'est-ce qui a changé depuis la fin de votre stage? Pouvez-vous donner des exemples de changements? Comment expliquer ces changements? Lesquels de ces changements pouvez-vous attribuer à votre expérience de stage [HGC ou en SDG-INST selon le groupe]?*). Les propos recueillis lors de ces entretiens ont d'abord été analysés de manière inductive à l'aide d'un codage descriptif<sup>21</sup> (Saldaña, 2009) et ensuite codés manuellement à partir d'une catégorisation basée sur une théorisation déjà existante, ou encore en utilisant un vocabulaire propre au domaine. Les détails de ces catégorisations spécifiques sont exposés dans la section Résultats, au moment de présenter les résultats qualitatifs pour chacune des thématiques abordées au cours de l'entretien téléphonique individuel.

---

<sup>21</sup> Le codage descriptif consiste à organiser les données à partir du discours des acteurs plutôt que de catégories préétablies. C'est donc une méthode inductive qui permet de développer des catégories plutôt que d'appliquer des catégories au corpus de données.

---

*SECTION IV*  
*MESURES ET RÉSULTATS*

---

Cette section présente les résultats associés aux cinq compétences évaluées chez les étudiantes, soit la capacité à se questionner et à émettre des hypothèses, les pratiques éducatives avec les enfants, les pratiques éducatives avec les parents, la sensibilité émotionnelle et finalement, la réduction des préjugés face aux familles et aux enfants. Pour chacune des sections, les résultats quantitatifs issus des questionnaires, des travaux écrits, des enregistrements vidéo et des mesures d'observations sont d'abord présentés, suivis des résultats qualitatifs issus des entretiens téléphoniques.

#### **4.1 CAPACITÉ À SE QUESTIONNER ET À ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES**

Tel qu'indiqué dans le cadre théorique, la capacité à se questionner et à émettre des hypothèses est impliquée dans la pratique réflexive. Afin de cerner cette compétence, quatre instruments de mesure ont été utilisés afin de documenter l'évolution de la pratique réflexive chez les étudiantes entre le début et à la fin de chacun des deux trimestres et six mois après la fin du stage. Pour y parvenir, les étudiantes-stagiaires en stage à la HGC et en SDG-INTS ont d'abord complété un questionnaire permettant de mesurer leur perception de leur niveau de pratique réflexive (voir le détail de cette mesure dans la section suivante). Le même questionnaire était aussi complété par les membres de l'équipe éducative de la HGC responsable de leur supervision uniquement au trimestre d'hiver afin de comparer la perception des étudiantes de la HGC à celle de leur enseignante-superviseure. En second lieu, une assistante de recherche a enregistré les sessions de tutorat de groupe sur vidéo (seules 42 sessions captées). Ensuite, les superviseures des étudiantes participantes à l'étude ont transmis des copies des travaux réflexifs écrits des étudiantes-stagiaires au cours du trimestre d'automne (aucun de ces travaux n'était réalisé au trimestre d'hiver). Pour les étudiantes en stage à la HGC il s'agissait, de trois travaux analysant des incidents critiques, que nous avons choisi d'analyser uniquement le 1<sup>er</sup> et le 3<sup>e</sup> afin qu'il y ait un délai suffisant entre 2 travaux. Alors que pour les étudiantes en stage en SDG-INST, il s'agissait uniquement des deux premiers travaux (elles n'avaient pas en faire 3). Enfin, six mois après la fin de l'année scolaire, afin d'évaluer leur perception de l'évolution de leur capacité à s'engager dans une pratique réflexive, des entretiens téléphoniques individuels ont été menés avec onze diplômées du programme (huit de la HGC et trois en SDG-INST) dont la majorité avait commencé à travailler en service de garde à titre d'éducatrice auprès d'enfants âgés entre 0 et 5 ans.

## 1. QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Le niveau de pratique réflexive a d'abord été mesuré à l'aide d'un questionnaire autoadministré aux étudiantes des deux groupes de même qu'aux enseignantes-superveuses<sup>22</sup> du groupe HGC uniquement à l'hiver (voir Annexe 3). Ce questionnaire est une adaptation de l'instrument de Larrivee (2008) qui implique cinq domaines : 1) degré de perspective, 2) liens entre la théorie et la pratique, 3) réflexion dans l'action, 4) liens de causalité<sup>23</sup>, et 5) réflexion sur l'action. Chacun des domaines se catégorise en 4 niveaux (1 = pré réflexion, 2 = réflexion technique, 3 = réflexion pédagogique et 4 = réflexion critique). Ce premier questionnaire a été rempli par les étudiantes-stagiaires qui fréquentaient la HGC à 5 reprises (août 2016, décembre 2016, février 2017, mai 2017 et novembre 2017). Il a aussi été complété par les étudiantes-stagiaires qui réalisaient leur stage en SDG-INST, et ce, à 4 reprises (août 2016, décembre 2016, mai 2017 et novembre 2017). Les résultats des analyses des données recueillies à ce questionnaire sont présentés en trois parties. D'abord les scores des étudiantes-stagiaires en stage à la HGC sont comparés avec ceux des étudiantes-stagiaires du groupe en SDG-INST et ce, pour chacun des cinq domaines examinés, aux temps un, deux, quatre et cinq. Par la suite, les scores rapportés par les membres de l'équipe éducative pour les étudiantes-stagiaires à la HGC aux mêmes domaines sont exposés<sup>24</sup>. Enfin, une comparaison des scores des étudiantes-stagiaires de la HGC avec ceux fournis par les membres de leur équipe éducative de la HGC est présentée pour les deux derniers temps de mesure.

### Scores des questionnaires complétés par les étudiantes des deux groupes dans le temps

Au total, seules sept étudiantes-stagiaires ont complété les questionnaires à chacun des quatre moments de mesure (août 2016, décembre 2016, mai 2017 et novembre 2017), soit trois étudiantes en stage à la HGC et quatre étudiantes en stage en SDG-INST. Pour chacun des cinq domaines de l'instrument, des analyses statistiques (modèles généraux linéaires) ont été réalisées afin de vérifier la présence de différences significatives entre les groupes (HGC vs SDG-INST) et entre les quatre temps de mesure. L'Annexe 4 présente les détails de l'analyse statistique.

Les résultats présentés à l'Annexe 4 indiquent que seuls deux des cinq domaines examinés présentent des différences significatives entre les temps 1 (août 2016) et 2 (décembre 2016) pour le degré de pratique réflexive chez les étudiantes des deux groupes. Il s'agit des capacités à faire des *Liens de causalité* et la *Réflexion sur l'action*. Néanmoins, aucun effet « temps par groupe » n'est noté, ce qui signifie que sur le plan statistique, les deux groupes améliorent leur capacité de pratique réflexive dans la même proportion entre le début de l'année scolaire et six mois après. Toutefois, une tendance de différence entre les deux groupes est présente pour les scores de *Liens de causalité*. Ce qui signifie que les étudiantes en stage à la HGC semblent faire des gains plus importants (+ 1,00) que celles du groupe en stage en SDG-INST (+ 0,75). Il en est de même pour la *Réflexion sur l'action* pour lequel on constate que les scores entre le temps 1 et 2 (+ 2,00) des étudiantes en stage à la HGC sont supérieurs à ceux des étudiantes en stage en SDG-INST (+ ,50).

---

<sup>22</sup> À noter que les superviseuses à la HGC sont des enseignantes des groupes de l'équipe éducative alors que celles qui supervisent les étudiantes en stage SDG-INST n'interviennent pas à la HGC.

<sup>23</sup> Il est à noter que le terme liens de causalité dans une perspective écosystémique impliquant une analyse multifactorielle et circulaire des situations vécues par les étudiantes.

<sup>24</sup> Il est à noter que puisque trop de données sont manquantes dans les questionnaires complétés par l'équipe éducative pour les temps 1 et 2 (août et décembre 2016)<sup>24</sup>, uniquement les Temps 3 et 4 (février 2017 et mai 2017) sont traités dans cette partie.

La faible puissance d'analyse statistique causée par le petit nombre de participantes ( $n = 3$  et  $n = 4$ ) explique sans doute l'absence de différences statistiquement significatives entre les deux groupes.

On note aussi que les scores des étudiantes-stagiaires des deux groupes au *Degré de perspective*, aux *Liens entre la théorie et la pratique* et la *Réflexion dans l'action* demeurent constants sur le plan statistique, tout au long du stage.

Ces résultats, bien que non significatifs, offrent tout de même de l'information descriptive pertinente au sujet de l'évolution des niveaux de pratique réflexive des étudiantes tout au long du stage. D'abord, bien que les différences relevées ne soient pas statistiquement significatives, les scores rapportés par les étudiantes de la HGC au début du stage pour quatre domaines sur cinq (à l'exception de la dimension Réflexion sur l'action qui se situe au niveau de réflexion pré-technique, selon Larrivee, 2008) se situent à des niveaux de réflexion de type *technique* (niveau 2) au début du stage pour s'approcher du niveau de réflexion *critique* (niveau 4) à la fin de l'année scolaire (en mai 2017). Cette tendance (non significative) à la progression dans les scores serait moins présente pour les étudiantes ayant fait leur stage en SDG-INST. De plus, et bien que ces différences ne soient pas statistiquement significatives, on note que les étudiantes-stagiaires ayant fait leur stage à la HGC semblent faire des gains plus importants si on compare leurs scores aux cinq domaines rapportés entre le début du stage et six mois après la fin du stage à ceux des étudiantes-stagiaires ayant réalisé leur stage en SDG-INST. À noter que ces différences non significatives en faveur du stage à la HGC pourraient être le reflet de la durée du stage dans ce contexte, qui est du double de celle des étudiantes en stage en SDG-INST.

Enfin, et bien encore une fois que ces différences ne soient pas statistiquement significatives, il est noté que les scores de quatre des cinq domaines à cet instrument semblent continuer à s'accroître au fil du temps pour les étudiantes-stagiaires en stage à la HGC, soit entre la fin du stage en mai 2017 et six mois plus tard, ce qui pourrait suggérer un effet latent (Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg et Vandergrift, 2010), c'est-à-dire un effet qui met du temps avant d'apparaître dans le temps. Pour leur part, les scores rapportés par les étudiantes du stage en SDG-INST s'accroissent moins ou demeurent au même niveau tant au trimestre d'automne 2016 qu'en mai 2017.

En somme, peu de différences statistiquement significatives sont observées au fil du stage ou même entre les deux groupes d'étudiantes pour cette mesure rapportée par les étudiantes au sujet de leur perception de leur niveau de pratique réflexive. Seules des tendances non statistiquement significatives sont présentes entre les deux premiers temps de mesure aux scores de *Liens de causalité* et de *Réflexion sur l'action*, en faveur des stagiaires à la HGC. Cette absence de différences significatives ne signifie pas que celles ayant fait leur stage à la HGC ne bénéficient pas de leur expérience de stage puisque le nombre d'étudiantes ayant complété les questionnaires à tous les moments de mesure est sans doute trop faible pour pouvoir observer des différences significatives. Les résultats aux autres instruments de recherche qui suivent peuvent permettre de mieux saisir les apprentissages des étudiantes sur le plan de la pratique réflexive.

### **Questionnaires complétés par l'équipe éducative au sujet des étudiantes de la HGC**

Rappelons que seuls les scores recueillis en février 2017 et mai 2017 auprès des superviseuses de la HGC sont présentés dans cette section puisque ces dernières n'avaient pas eu le temps de faire ces observations à l'automne. Soulignons aussi que cette mesure n'a pas été complétée par les superviseuses des étudiantes en stage en SDG-INST, puisque ces dernières ont refusé d'y participer<sup>25</sup>.

Les résultats indiquent que les quatre membres de l'équipe éducative de la HGC perçoivent que les étudiantes-stagiaires démontrent une amélioration de leurs capacités à établir des *Liens entre la théorie et la pratique* et à établir des *Liens de causalité* entre le début et la fin du trimestre d'hiver 2017, au moment de leur second trimestre de stage.

De plus, les résultats reflètent que les membres de l'équipe éducative de la HGC tendent à percevoir une amélioration (quoique non significative) des capacités des étudiantes-stagiaires à effectuer de la *Réflexion dans l'action* ainsi que de la *Réflexion sur l'action* entre le début et la fin du trimestre d'hiver 2017, soit au moment de leur second trimestre de stage.

### **Comparaison des questionnaires des étudiantes-stagiaires de la HGC et des membres de l'équipe éducative**

Afin de comparer les résultats de cette mesure de la pratique réflexive chez les étudiantes-stagiaires avec ceux des membres de l'équipe éducative de la HGC, des analyses comparatives de leurs scores à chacun des domaines ont été réalisées. Les résultats indiquent que seul le domaine de la *Réflexion dans l'action* évalué en mai 2017 présente des différences significatives entre les scores des étudiantes-stagiaires et des enseignantes. Ce qui suggère que les étudiantes-stagiaires perçoivent leur niveau de *Réflexion dans l'action* plus faiblement que les membres de l'équipe éducative au même moment. Ces différences d'interprétation peuvent refléter que les étudiantes-stagiaires de la HGC auraient tendance à sous-évaluer leurs habiletés au regard de ce domaine.

## **2. RENCONTRES DE TUTORAT DE GROUPE**

Rappelons que les séances de tutorat de groupe consistent à planifier la journée qui s'annonce en matinée et à faire le retour sur la journée qui s'est déroulée en fin de journée avec chacun des deux groupes d'étudiantes-stagiaires (les chenilles : 0-3 ans) et les grillons (3-5 ans). Ces rencontres se tiennent tous les matins et soirs lors deux journées par semaine de prise en charge des enfants. Chacun des deux groupes de tutorat implique donc six étudiantes, une éducatrice-guide et une enseignante qui ont passé la journée dans le local avec les enfants et les étudiantes et qui ont rencontré les parents à l'arrivée et au départ. On y réfléchit en groupe au sujet des événements marquants de la journée et l'équipe éducative y utilise une approche réflexive pour

---

<sup>25</sup> Les étudiantes qui ont refusé ont évoqué qu'en début d'année scolaire, elles anticipaient que la charge de travail impliquée par la recherche serait trop lourde lorsqu'ajoutée à leurs travaux de stage.

aider les étudiantes à réaliser des apprentissages au sujet des situations complexes vécues pendant la journée.

Au total, les 42 séances de tutorats de groupe filmé auxquelles ont participé les étudiantes de la HGC<sup>26</sup> entre le début et la fin de l'année scolaire ont été visionnées une fois afin d'identifier les séquences d'analyse d'incidents critiques (Griffin, 2003) pouvant faire l'objet d'analyses qualitatives des propos tenus par les étudiantes. Ces séquences sélectionnées ont été identifiées en fonction de 2 moments de mesure (T1 : septembre/octobre 2016 et T2 : avril/mai 2017). Elles ont ensuite été transcrites et les unités de signification ont été catégorisées afin d'identifier, chez les étudiantes de la HGC, à la fois les processus de pratique réflexive (*Description, Analyse et évaluation, Régulation des connaissances, Exploration de solutions et Plan d'action*; voir figure 4, page 19) et les quatre niveaux de réflexion (*pré réflexion, réflexion technique, réflexion pédagogique, réflexion critique*; voir figure 5, page 19), à l'aide d'une liste d'indicateurs pour les processus et les niveaux de profondeur (voir Annexe 5), inspirés de Duke et Appleton (2000) et de Larrivee (2008). Nous avons par la suite réalisé une analyse de fréquence des niveaux pour les deux grilles.

D'abord, les résultats ne révèlent aucun changement statistiquement significatif dans le temps (entre le début et la fin de l'année scolaire 2016-2017) en ce qui concerne la proportion des séances de tutorat de groupe consacrées à l'un ou l'autre des processus de réflexion. Par contre, une tendance à la hausse est observée quant au nombre de minutes consacrées au processus lié à l'*Analyse et l'évaluation* pour cette même période. Ainsi, lorsqu'on examine chacun des processus, on note que la majorité des séances ont été consacrées à l'*Analyse et à l'évaluation* (52 % en septembre/octobre 2016 et 57 % en avril/mai 2017), suivie du processus de *description* (34 % en octobre 2016 et 29 % en mai 2017) et de celui de l'*Exploration de solutions* (14 % en octobre 2016 et 13 % en mai 2017). Seul 1 % du temps des séances analysées a été consacré à la *Régulation des connaissances* et aucune au processus de *Plan d'action*.

Au niveau des contenus des discussions, on note que les sujets les plus souvent abordés lors des séances de tutorat concernaient les familles, tels que les comportements ou attitudes des parents ou des enfants (27,3 % en septembre/octobre 2016 et 25,1 % en avril/mai 2017). Ils concernaient également le thème des pratiques éducatives directes (p.ex., interventions, animations; 17,7 % en septembre/octobre 2016 et 12,9 % en avril/mai 2017) et indirectes (p.ex., choix d'activités, de matériels; 10 % en septembre/octobre 2016 et 19,9 % en avril/mai 2017).

Au niveau de la profondeur des réflexions abordées par les étudiantes de la HGC lors de ces séances de tutorat de groupe, l'analyse révèle une absence de changement statistiquement significatif entre le début et la fin de l'année scolaire. Sur le plan descriptif, les données indiquent que les propos des étudiantes lors de ces discussions de tutorat de groupe concernent surtout un niveau de la réflexion de type *pédagogique* (51 %) dès le début du stage et très peu de réflexion de type *critique* (3 %).

---

<sup>26</sup> Rappelons que ces séances de tutorat de groupe n'existent pas pour le stage régulier (SDG-INST).

### 3. TRAVAUX RÉFLEXIFS ÉCRITS

Rappelons que les travaux réflexifs écrits consistaient en l'analyse d'une intervention effectuée par les étudiantes-stagiaires sur leur terrain de stage (autant à la HGC qu'en SDG-INST). Il leur était demandé de décrire une situation qu'elle considérait insatisfaisante et d'en analyser les causes, de même que de faire des liens avec la théorie et d'élaborer des moyens concrets pour résoudre la problématique. Elles avaient trois travaux à remettre à leurs enseignantes-superviseuses d'environ 5 à 10 pages en octobre, novembre et décembre 2016, uniquement au trimestre d'automne. Afin d'évaluer le changement entre le début et la fin du trimestre, nous avons choisi d'analyser le premier et le dernier travail écrit pour les étudiantes de la HGC. Pour celles en SDG-INT, il leur était uniquement demandé de faire les deux premiers.

Afin d'identifier les processus de réflexion présents dans les travaux réflexifs écrits, l'équipe de recherche a adapté la grille d'analyse des processus réflexifs à l'écrit de Duke et Appleton (2000), une échelle évaluant le niveau de qualité des réflexions des étudiantes sur cinq niveaux (1 = très faible, 2 = faible, 3 = moyen, 4 = élevé, 5 = excellent), en y ajoutant des indicateurs explicites pour chacun des processus (voir Annexe 6). Ainsi, pour chacun de ces niveaux nous avons établi ce qui était attendu en termes de présence et de qualité des indicateurs. Nous avons également utilisé une grille inspirée de Larrivee (2008) afin d'identifier le niveau de profondeur de réflexion (1 = pré-réflexion, 2 = réflexion technique, 3 = réflexion pédagogique, 4 = réflexion critique) (voir Annexe 7) pour chacun des travaux réflexifs écrits. Pour les deux échelles, un score élevé correspond à un niveau élevé de réflexion.

À noter que ces deux échelles d'évaluations sont constituées des mêmes processus de réflexion et niveaux de profondeur présentés à la page 35 pour l'analyse des verbatim des rencontres de tutorat. Les résultats obtenus permettent de catégoriser de manière quantitative les processus et les niveaux de réflexion présents dans les travaux réflexifs écrits.

#### **Processus de réflexion des étudiantes de la HGC dans leurs travaux écrits**

La figure 6 illustre les résultats de l'analyse de contenu des travaux réflexifs écrits des étudiantes de la HGC, entre le début et à la fin du trimestre d'automne 2016, soit au moment de leur première moitié de stage. On y présente l'évolution du niveau de qualité de la pratique réflexive des cinq processus réflexifs analysés. Ces résultats révèlent une tendance à l'accroissement du niveau de qualité de l'utilisation des processus réflexifs des étudiantes-stagiaires de la HGC pour quatre des cinq processus analysés entre le début et la fin du trimestre d'automne. En effet, seul le processus de *l'Exploration de solutions* demeure à un niveau très faible (niveau 1) tout au long de du trimestre d'automne. Néanmoins, on constate que des niveaux de qualité de la réflexion de niveau 5 apparaissent pour le processus de *Description*, et aussi de niveau 4 pour *l'Analyse et l'évaluation*, pour la *Régulation des connaissances* et pour le *Plan d'action*. Ainsi, cette analyse suggère des progrès plus importants pour les trois premiers processus réflexifs examinés.

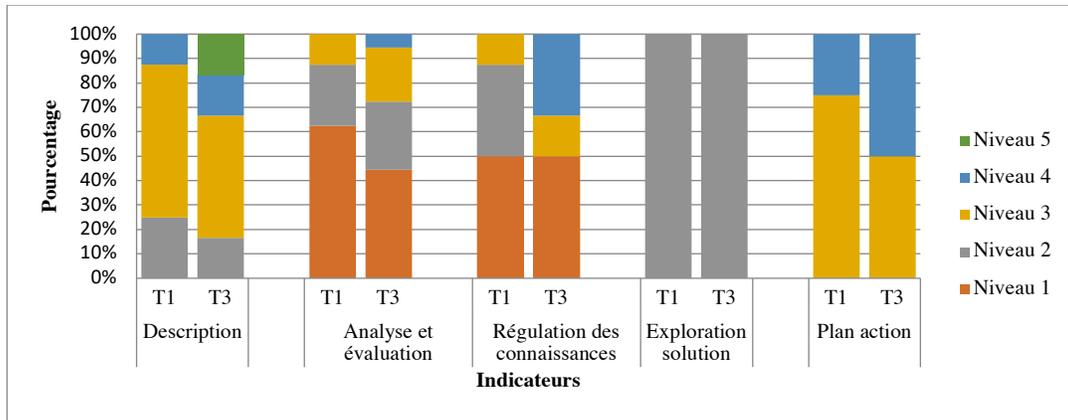


Figure 6. Utilisation des Processus réflexifs dans les travaux réflexifs écrits des étudiantes de la HGC

### Profondeur des réflexions des étudiantes-stagiaires de la HGC dans les travaux écrits

La figure 7 présente l'analyse du niveau de profondeur des réflexions des étudiantes-stagiaires dans les travaux écrits. L'analyse révèle qu'elles s'engagent surtout dans des réflexions de type *technique* tout au long du trimestre (73 % en août 2016 et 83 % en décembre 2016). Néanmoins, la proportion du temps consacré à des réflexions de type *pédagogique* diminue entre le début et la fin du trimestre d'automne, passant de 27 % à 17 %.

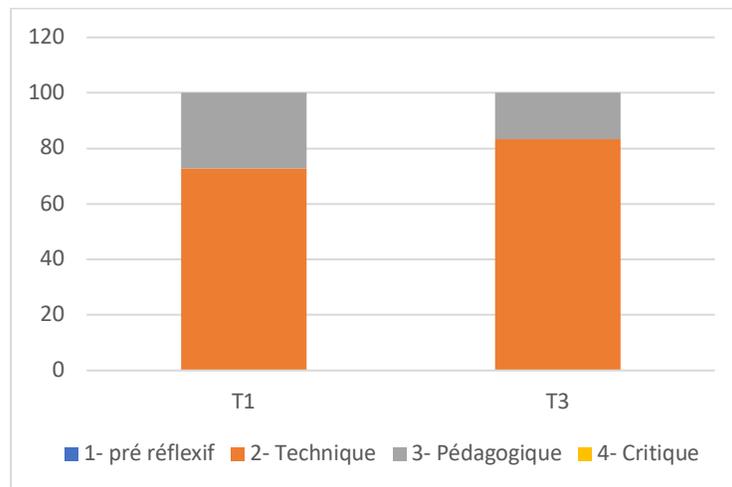


Figure 7. Niveau de profondeur de la réflexion dans les travaux réflexifs écrits des étudiantes de la HGC

### Comparaison des types de processus de réflexion des travaux écrits des étudiantes en stage à la HGC avec celles en stage en SDG-INST

La figure 8 présente la comparaison des processus de réflexion présents dans les travaux réflexifs des étudiantes HGC avec ceux de SDG-INST au sujet des travaux réalisés à l'automne en octobre et novembre uniquement puisque les étudiantes en stage en SDG-INST avaient uniquement réalisé ces deux premiers travaux. Les résultats des *Test-t* réalisés entre les huit étudiantes en stage à la HGC et les trois étudiantes en stage en SGD-INST à chacun de deux travaux indiquent que des différences statistiquement significatives entre les étudiantes des deux groupes au premier et second travail pour la dimension *Régulation des connaissances* en au second travail pour la dimension *Plan d'action*. Ces résultats indiquent que les étudiantes en stage en installation de cet échantillon présentent des scores moyens plus élevés de *Régulation des connaissances* que les étudiantes en stage à la HGC aux deux travaux analysés, soit en octobre et novembre, de même que des scores moyens plus élevés que les étudiantes en stage à la HGC pour le *Plan d'action* au second travail réalisé en novembre.

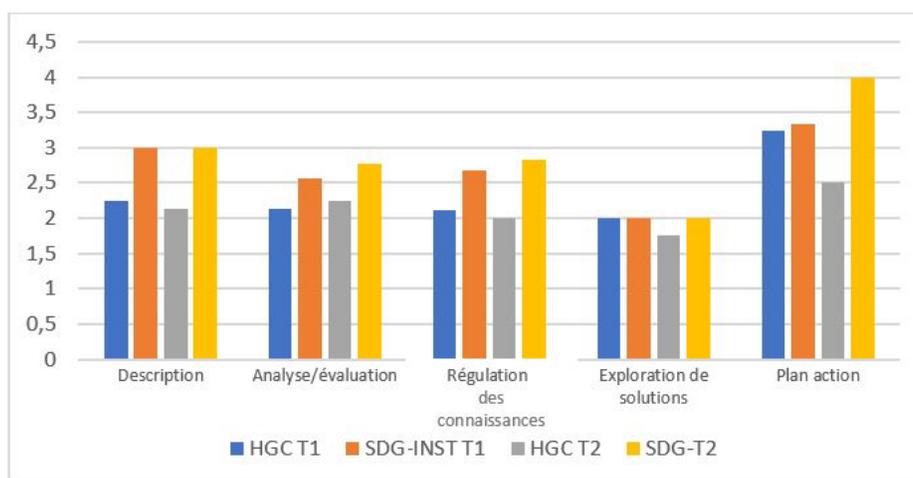


Figure 8. Comparaison des scores des processus de réflexion des travaux écrits des étudiantes HGC avec les étudiantes SDG-INST

### Comparaison des niveaux de profondeur de réflexion des travaux écrits des étudiantes en stage à la HGC avec celles en stage en SDG-INST

La figure 9 présente les données descriptives comparatives du niveau de profondeur de la réflexion des étudiantes en stage à la HGC et celles en stage en SDG-INST. Compte-tenu du petit nombre de sujets dans le groupe SDG-INST, il n'a pas été possible de réaliser des analyses entre les deux groupes pour les deux travaux. La figure indique toutefois que les étudiantes de la HGC semblent plus nombreuses à atteindre le niveau de réflexion pédagogique comparativement aux autres niveaux dans leurs travaux écrits réalisés en octobre, mais aussi en novembre. À l'inverse, les

étudiantes en SDG-INST semblent atteindre davantage le niveau de réflexion critique au même moment.

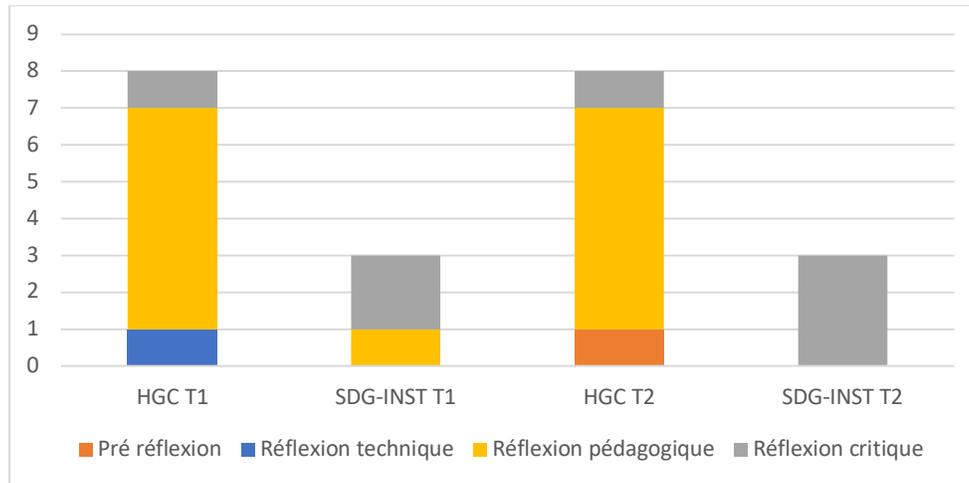


Figure 9. Comparaison du niveau de profondeur de la réflexion des travaux réflexifs écrits des étudiantes de la HGC avec ceux des étudiantes en SDG-INST

#### 4. ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUES INDIVIDUELS – PRATIQUE RÉFLEXIVE

Rappelons que les entretiens téléphoniques d’une durée de 30 à 45 minutes avec les étudiantes-stagiaires participantes comportaient 27 questions réparties en cinq thématiques associées à chacune des compétences évaluées dans cette étude. Ces questions visaient à cerner les changements qu’elles percevaient dans leur pratique depuis leur stage et l’attribution qu’elles en faisaient. En ce qui concerne la pratique réflexive, elles ont abordé les changements qu’elles observaient dans leur façon de faire de la pratique réflexive depuis la fin de leur stage 3. Elles devaient aussi illustrer leurs propos par des exemples concrets de même que nous indiquer à quoi elles attribuaient ces changements tout en précisant ceux directement attribués à leur stage 3.

Ainsi, lors de ces entretiens téléphoniques individuels réalisés une seule fois, en novembre 2017 (soit six mois après la fin de l’année scolaire 2016-2017), huit étudiantes-stagiaires de la HGC et trois étudiantes-stagiaires en SDG-INST ont été interrogées au sujet de leur évolution sur le plan de la pratique réflexive avant, pendant et depuis la fin de leur stage. Il est à noter ici que pour les étudiantes-stagiaires à la HGC, le stage (plus long) s’était terminé plus récemment (mai 2017) alors que pour les trois étudiantes-stagiaires du groupe contrôle (en SDG-INST), le stage s’était terminé depuis décembre 2016. Pour chacun de ces moments, avant, pendant et depuis la fin de leur stage, l’analyse de contenu a été effectuée au regard des cinq processus de la pratique réflexive (*Description, Analyse et évaluation, Régulation des connaissances, Exploration de solutions et Plan d’action*; voir figure 4, page 19) de même qu’au regard des niveaux de profondeur de la réflexion (*pré réflexion, réflexion technique, réflexion pédagogique et réflexion technique*; voir figure 5, page 19). En conclusion de cette section, une analyse comparative des changements rapportés par les éducatrices ayant fait un stage à la HGC avec celles en SDG-INST est présentée, de même que l’analyse de ce à quoi elles attribuent ces changements dans leur pratique.

### **Avant le stage**

Interrogées sur l'état de leur processus de réflexion avant de débiter leur stage, sept éducatrices ayant fait leur stage à la HGC (7/8) relatent qu'elles ne réfléchissaient pas à leur pratique ou ne savaient pas comment réfléchir de façon professionnelle à leur pratique à ce moment de leur formation. Par exemple, une éducatrice déclare : « Bien avant mon stage 3, je n'en faisais pas [de la pratique réflexive], je veux dire, ce n'est pas quelque chose que je faisais naturellement ». Une autre raconte : « Avant, je ne me posais pas de questions, bien oui, des fois je me posais des questions, mais plus ou moins pertinentes, puis on dirait que je ne savais pas où aller chercher les informations ». Dans ce sens, la majorité des éducatrices décrivent des stratégies *d'analyse et d'évaluation* plus ou moins pertinentes ou efficaces en ce qui concerne la période avant de débiter le stage. Principalement, elles ont rapporté avoir de la difficulté à élaborer des hypothèses pertinentes et, conséquemment, à comprendre les causes d'une situation, de même qu'à se remettre en question et faire de l'introspection. Par exemple, l'une d'elles rapporte : « Avant on dirait que je me centrais sur une petite, petite chose, donc mes hypothèses étaient moins grosses, si on peut dire ça comme ça ». Dans une moindre mesure, les étudiantes énumèrent d'autres stratégies inefficaces telles se poser des questions non pertinentes ou ne pas savoir où chercher de l'information comme dans l'exemple ci-dessus. Elles indiquent aussi se concentrer sur des détails mineurs et ne pas être capables d'avoir une vision globale de la situation; ou encore, rechercher le point de vue des collègues au lieu de s'engager dans leur propre processus de réflexion. Les autres processus de la pratique réflexive (Description, Régulation des connaissances, Exploration de solutions et Plan d'action) sont peu abordés par les anciennes stagiaires à cette étape de l'entretien.

### **Pendant le stage**

Au sujet de l'état de leur pratique réflexive pendant le stage, l'analyse des entretiens révèle que sept éducatrices (7/8) de la HGC disent avoir appris à effectuer de la pratique réflexive pendant ce stage. Elles décrivent à la fois les techniques apprises et les activités pédagogiques leur ayant permis de les développer. Elles affirment avoir fait de la pratique réflexive régulièrement lors de leur stage à la HGC. Ainsi, certaines d'entre elles décrivent la pratique réflexive comme un ensemble de techniques : discuter de situations problématiques et émettre des hypothèses explicatives au regard de cette situation ou encore dessiner de « gros tableaux avec des flèches ». L'une d'elles illustre ce processus ainsi : « tu sais dans le fond nos rétroactions du soir souvent on mettait un sujet sur le tableau, un comportement, pis là on sortait les hypothèses ». D'autres décrivent plutôt des expériences pédagogiques, comme des séances de tutorat ou des rencontres de réflexion individuelles au cours desquelles elles s'engageaient dans une pratique réflexive.

Il appert qu'une bonne partie du discours des étudiantes ayant fait leur stage à la HGC concerne l'étape *Analyse et évaluation* du processus réflexif. Elles y évoquent différentes stratégies permettant d'analyser et/ou d'évaluer une situation, leur propre pratique ou vécu émotif. Ainsi, les stagiaires semblent surtout donner des exemples illustrant leur capacité à émettre des hypothèses explicatives au regard des comportements (problématiques) des enfants ou de leur vécu émotif face à certaines situations. Néanmoins, bien qu'une grande partie de leur discours porte sur ces deux éléments (hypothèses au regard des situations problématiques et de leur vécu émotif), quelques-unes abordent d'autres stratégies d'analyse et/ou d'évaluation : capacités à faire

des liens avec la théorie, à s'autoévaluer ou encore à faire des liens entre leurs intentions et les actions éducatives. Ces sujets restent, par contre, peu discutés et développés.

Ainsi, la majorité des éducatrices allèguent avoir développé leur capacité à émettre des hypothèses explicatives dans le but d'avoir une meilleure compréhension des causes d'une problématique. En effet, de façon récurrente dans leur discours, les éducatrices décrivent des situations de réflexion qui implique la production d'hypothèses :

*Avec les professeures [...], on prenait une situation, un enfant qui mord, ben on allait chercher toutes les hypothèses autour pour comprendre. [...] Ça permettait juste comme de « ah oui c'est vrai » tu sais de réfléchir, aller plus loin. Moi c'est vraiment le fait que quand on allait chercher toutes les hypothèses possibles autant au niveau de lui-même, de sa famille, de son environnement physique, tu sais ou culturelle, ça m'a beaucoup aidé dans ma manière de voir autrement les situations que je vivais avec l'enfant.*

Ainsi, elles indiquent avoir appris à expliquer les comportements des enfants à partir d'une analyse des facteurs contextuels de l'enfant et de la famille. Par exemple, une participante explique que lors des tutorats du soir, les membres de l'équipe éducative aidaient à mieux comprendre le contexte familial de l'enfant,

*Les professeures nous disaient [...] tout le temps de revoir des situations externes, tu sais quand on a un problème, de tout revoir le cheminement de, où est-ce que l'enfant est rendu, pourquoi, de voir vraiment son cheminement au complet au lieu de voir uniquement ce que je vois en ce moment. Ce n'est peut-être pas clair ce que je dis là, mais on a vraiment beaucoup appris de faire une rétroaction sur tous les besoins, sur ce qui va se passer à la maison, ce qui pouvait entrer en cause avec d'autres enfants [...] on en a vraiment beaucoup fait, tu sais, à la halte de ça là, avec les professeures, on allait vraiment voir toutes les hypothèses, on infirmait, on confirmait, pis tu sais, ça m'a vraiment beaucoup aidé là.*

L'analyse du vécu émotif (introspection) semble aussi au cœur de la pratique réflexive pour les anciennes étudiantes de cette étude. Par exemple, une personne raconte que de travailler avec un enfant placé en famille d'accueil avait suscité de vives émotions chez elle. Avec l'aide d'un membre de l'équipe éducative, elle a pu identifier que l'expérience lui avait rappelé qu'elle n'avait jamais rencontré son propre père. Elle a déclaré que ce processus de réflexion lui avait permis d'établir plus de distance émotionnelle avec l'enfant qu'elle ne le pouvait auparavant. Les éducatrices semblent croire que ce type d'analyse en ce qui concerne leurs propres émotions était nécessaire lors de situations à fort potentiel émotionnel : « Tu sais, à la halte, on vit des situations qui sont plus intenses [...] fac ça t'emmène à vraiment, tu sais, tu n'as pas le choix vraiment de te questionner, parce que tu ne peux pas garder toute la tension que tu as des fois, parce que tu sais des fois ça vient te chercher ». Elles expliquent également que ce type d'introspection émotionnelle est exigeant comme l'explique cette participante : « J'étais tellement brûlée de ces journées-là [...] une chance qu'on n'avait pas plus d'enfants à la charge puisque [...] tu travailles tellement sur toi que, tu deviens comme brûlé là ».

Au niveau du processus de l'*Exploration de solutions*, trois éducatrices abordent l'importance de proposer des solutions sur la base de leur analyse réflexive d'une situation. « On ne peut pas avoir

une certitude, mais on peut plus comprendre ce qui se passe, pis essayer d'intervenir du mieux qu'on peut, dans ce qu'on pense que c'est ». Une autre relate l'apprentissage de la génération d'idées multiples afin de solutionner une situation problématique.

L'analyse des réponses à l'entretien téléphonique individuel suggère que les étudiantes stagiaires atteignent rarement le niveau de *réflexion critique* au cours de leur stage. En effet, le discours des participantes est principalement axé sur des situations vécues avec les enfants (type de *réflexion technique*), bien que des tentatives soient effectuées afin de tirer des conclusions sur elles-mêmes en tant qu'éducatrices et sur les facteurs contextuels (*réflexion pédagogique*).

### **Depuis la fin du stage**

Six mois plus tard, les participantes de la HGC disent faire de la pratique réflexive et ajoutent que cette pratique est devenue normale, naturelle, rapide ou automatique pour elles, comme ces exemples en témoignent : « Mes réflexions se font plus rapidement, pis je prends le temps de les faire quand qu'il y a un comportement qui est plus dérangeant », « On dirait que je réfléchis plus, mon cerveau est plus actif » ou « Quand que j'observe un enfant, mais tout de suite, mettons je vais commencer à me questionner soit sur l'enfant ou sur moi-même, admettons sur l'intervention que je viens de faire ». La majorité des éducatrices mentionnent se poser des questions, sans toutefois préciser leurs objectifs. Par exemple, « Tu sais, si je me fie à certains de mes collègues ou peu importe, eux ils ne se posent pas tant de questions après la journée ». Il n'est pas toujours précisé si les questions servent à analyser une situation, à évaluer des interventions ou un autre objectif, mais pour ces éducatrices, il apparaît que poser des questions fait partie intégrante de la façon dont elles comprennent la pratique réflexive.

Un certain nombre d'éducatrices expliquent que, même si elles sont parfois capables de faire de la réflexion pendant la journée, c'est surtout avant ou après leur journée de travail qu'elles prennent le temps de réfléchir à leur pratique professionnelle. Une éducatrice explique : « Tu sais, on, quand qu'il y a quelque chose qui va plus ou moins bien durant la journée, « bon ben pourquoi ça marche pas? », pis là tu sais, pis là j'évalue, pis j'ai du temps, je voyage pour travailler, 1h d'auto le matin, 1h d'auto le soir, fac le soir des fois ça se fait aller pis je me pose des questions, fac, c'est quelque chose que je fais naturellement maintenant que je faisais pas avant » (V4). D'autres réfléchissent plutôt pendant l'action. Par exemple, « Pendant que j'interviens je suis capable d'analyser l'effet de mon intervention sur l'enfant, tu sais à la mesure que j'interviens là [...] des fois avec un enfant ça marche pis avec un autre enfant, ça prend d'autres choses [...] je suis capable d'analyser pendant que je le dis, ah, ok, ça marche pas, fac là je vais comme changé de, de tactique ».

Toutes les anciennes étudiantes interrogées relatent l'importance de générer des hypothèses afin de comprendre les comportements des enfants, des familles ou les leurs. Alors que plusieurs (6/8) évaluent l'efficacité de leurs pratiques, utilisant ainsi le processus d'*Analyse et d'évaluation*.

Pour elles, le processus d'analyse se construit lorsqu'elles formulent des hypothèses afin de comprendre les causes des comportements problématiques (d'un enfant, d'un parent, de soi-même). Ce faisant, elles identifient des éléments contextuels (autant directs qu'indirects) pouvant influencer sur les situations vécues. Une ancienne étudiante explique que depuis qu'elle occupe un emploi, elle maintient l'application de stratégies de génération d'hypothèses apprises en formation,

*Pis quand c'est vraiment un plus gros cas ou plus comme précis, je le fais. Je me sors les hypothèses autant éducatrice, enfant, environnemental, pis je le fais parce que je me rends compte que moi je suis plus outillé sur le fait, parce que [...] je le sais que c'est pas juste un événement qui peut causer ça fac j'arrive avec une plus grande ouverture d'esprit pis là je vais comme tester mes interventions, pis tu sais c'est sûr qu'il y en a qui marche, il y en a qui ne marche pas, mais tu sais, je vais me reposer des questions par la suite.*

Quelques éducatrices précisent se sentir aptes à émettre des hypothèses plus complexes et plus nombreuses et variées qu'avant leur stage 3. À ce sujet, une éducatrice mentionne : « Maintenant je vais comme plus loin, tu sais, je n'ai pas juste une hypothèse ou deux, j'en ai plusieurs pour m'aider dans ma réflexion ». Elles en arriveraient donc à une vision plus large et plus complète des situations qu'elles analysent.

Une des particularités de l'approche du stage à la HGC est l'invitation à l'introspection dans le but de soutenir les stagiaires à adopter une posture professionnelle. Cette pratique implique de se questionner sur ses réactions émotives est apparait dans le discours des éducatrices six mois après la fin de leur stage. En effet, certaines éducatrices évoquent l'importance d'analyser leurs ressentis sur certains aspects de leur profession. Certaines éducatrices semblent chercher à comprendre leurs propres réactions émotionnelles face aux situations difficiles avec les enfants ou collègues. Par exemple, « Quand qu'il y a un comportement d'enfant qui me dérange, mais tu sais que, des fois-là tu te rends compte que ce comportement-là il te dérange trop pour la gravité du comportement [...] ou quand que, mettons, je ne suis pas capable de sentir une collègue là, [...] tu sais je me dis : hey, qu'est-ce que ça vient chercher? ».

Six éducatrices mentionnent évaluer leur pratique professionnelle. Par exemple, une des éducatrices explique se poser des questions tous les jours, en particulier sur l'efficacité de ses interventions auprès des enfants : « Je fais une intervention, ah ok, ça c'est bien fait. Ou, j'ai fait ça pis bon ça bien fonctionné, l'enfant a bien réagi ». D'autres osent se remettre en question au lieu de réagir de façon défensive. Une éducatrice explique d'ailleurs que depuis le stage, elle est capable de voir le positif de ses interventions lorsqu'elle s'autoévalue alors qu'auparavant elle percevait uniquement les résultats négatifs de ses actions.

Bien que les membres de l'équipe éducative de la HGC indiquent encourager les stagiaires à établir des liens entre la théorie et la pratique lorsqu'elles analysent des situations, ce processus n'est pas mentionné lors des entretiens téléphoniques avec les participantes au sujet des situations vécues dans leur nouveau milieu de travail.

En ce qui concerne *l'Exploration de solutions et le plan d'action*, la moitié des anciennes étudiantes-stagiaires déclarent se questionner sur comment faire, sur comment changer. Ainsi, elles réfléchissent à partir de leur analyse à des solutions leur permettant d'améliorer leurs interventions auprès des enfants et d'obtenir des résultats positifs : « Une intervention que ça pas bien été ben je vais dire : pourquoi que ça pas bien été? pis là je regarde par rapport à l'enfant par rapport à moi, par rapport à ce qui se passait autour, pis après ça je peux évaluer qu'est-ce que je peux faire pour changer ça? » Une autre répondante explique qu'en plus de se poser ce type de question, elle manifeste plus de confiance en sa capacité de changer ses interventions : « Je suis capable de la changer pour que la prochaine fois ce soit la bonne intervention que je fasse ». Alors

qu'une autre déclare qu'elle se sent désormais apte à trouver et expérimenter plusieurs solutions : « Je suis capable d'aller en chercher plus [des solutions] pour voir les meilleures, pis en essayer plus qu'une ». Enfin, la moitié des éducatrices questionnées mentionne également planifier ses actions soit en fonction d'observations, d'intérêts ou du développement des enfants. Par exemple, une étudiante rapporte : « Mais maintenant je suis capable de dire : ah je pourrais essayer ça, ça pourrait marcher parce qu'il aime telle, telle chose ». Un autre changement qualitatif qu'elles notent lorsqu'elles s'expriment au regard de leur ajustement dans la pratique est le fait de se donner le droit à l'erreur.

Sur le plan de la profondeur de la réflexion des anciennes étudiantes, l'analyse des propos suggère que les éducatrices sont davantage en mesure, six mois après la fin de leur stage que pendant leur stage, de tirer des conclusions complexes dans leurs pratiques éducatives quotidiennes, leur permettant ainsi de réaliser des réflexions pédagogiques plutôt que technique. Ces aptitudes apparaissent surtout lors de l'évaluation de leurs apprentissages et de la planification d'actions complexes.

### **Comparaison des groupes d'étudiantes en stage à la HGC et en SDG-INST**

L'analyse des propos des anciennes étudiantes ayant fait leur stage en SDG-INST en comparaison avec celles des étudiantes de la HGC, permet certains constats. On note en particulier que la majorité des éducatrices des deux groupes nouvellement en poste indiquent faire de la pratique réflexive depuis leur dernier stage. Toutefois, autant sur le plan quantitatif que qualitatif, des différences notables apparaissent entre les deux groupes.

Dans un premier temps, pour les étudiantes ayant réalisé leur stage à la HGC, la réflexion dans et sur l'action semble mieux intégrée à leur pratique professionnelle. Elles précisent que c'est devenu naturel, plus régulier et fréquent, même simultanément. Ces qualificatifs ne sont pas utilisés par celles qui ont fait leur stage dans un milieu de garde régulier. Elles indiquent faire de la pratique réflexive individuellement ou collectivement, mais sans en décrire l'intensité. De plus, elles mentionnent plutôt la modalité de réflexion après l'action alors que les étudiantes ayant fait leur stage à la HGC relatent faire aussi de la réflexion pendant l'action.

En deuxième lieu, on note que les étudiantes ayant réalisé le stage en SDG-INST tiennent un discours plus général sur les stratégies de pratique réflexive, contrairement aux étudiantes de la HGC dont le discours est plus spécifique. Ainsi, les anciennes étudiantes de la HGC décrivent avec plus de détails leurs stratégies ou techniques de pratique réflexive, ce qui n'est pas le cas chez celles du stage régulier. Les étudiantes ayant réalisé leur stage à la HGC et celles du stage en SDG-INST disent se poser de questions, émettre des hypothèses, évaluer leur pratique, et faire de l'introspection. Alors que celles qui ont réalisé leur stage à la HGC ajoutent des informations afin de justifier leurs hypothèses, d'en expliquer le processus ou encore de le qualifier. À titre d'exemple, ces dernières expliquent chercher les causes des comportements, faire des liens de causalité, faire des analyses écosystémiques, analyser l'effet de leurs interventions sur un enfant, faire des hypothèses plus vastes, plus justes et plus complètes.

Finalement, les étudiantes du stage en SDG-INST réalisent davantage la portion de la pratique réflexive qui porte sur l'évaluation de leur pratique et la recherche de solutions afin de

s'améliorer. Par contre, contrairement aux anciennes étudiantes de la HGC, elles ne font pas ou plus rarement une recherche de solutions à partir d'une analyse de la situation (que nous qualifions de recherche d'hypothèses écosystémiques). Seule l'une d'entre elles relate tenter d'identifier les causes du comportement d'un enfant. Alors que les deux autres se concentrent sur une situation problématique sous l'angle de l'autoévaluation et se questionne sur la justesse de leur intervention et ses possibilités d'intervention : « Je lui ai flatté les bras, tu sais face à moi, jusqu'à ce qu'il se calme, mais est-ce que, tu sais avec eux, est-ce que c'est correct ou j'aurais dû faire autre chose ». Une bonne partie des étudiantes de la HGC se questionnent plutôt sur ce qui pourrait expliquer les réactions et comportements de l'enfant. Elles émettent de nombreuses hypothèses incluant une analyse de leur propre action et cherchent, à partir de cette analyse, des solutions adaptées à leurs besoins :

*J'avais un petit garçon [...], chez lui il était propre, mais pas à la halte-garderie [...] chaque fois que je voulais l'emmener c'était vraiment, il n'était pas content, il pleurait, il donnait des coups de pieds, pis tout, donc là j'ai été vraiment capable de m'asseoir, pis là de voir, qu'est-ce qui pourrait faire ça [...] de réfléchir à pourquoi ici il est comme ça, pis de trouver différents moyens, différentes interventions que je pourrais faire avec lui, puis tu sais j'ai vraiment été capable de réfléchir à ça, comme : ah la toilette est très grande fac peut-être que ça lui fait peur, c'est nouveau pour lui, il ne me connaît pas, tu sais j'ai été capable de mettre plusieurs hypothèses en place, plusieurs situations par rapport à chaque hypothèse.*

En somme, l'analyse des discours des étudiantes suggère que celles de la HGC font plus explicitement de liens entre la recherche de solutions et l'analyse des situations que les étudiantes-ayant fait leur stage régulier.

### **À quels processus du stage les étudiantes de la HGC attribuent-elles ces changements?**

Lorsqu'on les interroge sur les composantes de leur expérience de stage à la HGC ayant pu soutenir le développement de leur pratique réflexive, les anciennes étudiantes pointent d'abord l'importance de l'intensité de la pratique pendant le stage comme un élément déterminant ayant soutenu leur évolution de praticiennes réflexives : « Bien, j'ai eu beaucoup à en faire pendant mon stage 3 [de la pratique réflexive], pis j'ai trouvé vraiment que ça m'a aidée fait que, c'est pour ça que j'ai continué cette pratique-là ».

Elles soulignent aussi que les rencontres de tutorat de groupe ainsi que les travaux réflexifs écrits leur ayant permis de développer des analyses de cas et des réflexions introspectives.

De plus, plusieurs anciennes étudiantes mentionnent que le fait d'être poussées à aller jusqu'au bout de leur réflexion tout en étant soutenues et encadrées, a été particulièrement déterminant : « Elles [l'enseignante en TEE et l'éducatrice-guide] te poussent à le faire jusqu'au bout tu sais, tout ce que tu entreprends là, que ce soit une intervention, une introspection, n'importe quoi, pis ils te soutiennent, pis ils te poussent à le faire jusqu'au bout ». Le fait aussi d'être amenées à réfléchir par elles-mêmes, a été, selon elles, un élément clé de leur apprentissage :

*Je me souviens les professeurs ils nous posaient tout le temps des questions sur le moment même pis, tu sais : « est-ce que tu as bien fait ça? », pis là je disais : « ben, je ne sais pas d'après toi? », pis ils me disaient tout le temps « mais toi, d'après toi, c'est à toi de réfléchir, pis tu sais c'est ton questionnement, pis va chercher les réponses, revient me voir, on va en discuter ».*

## **4.2 PRATIQUES ÉDUCATIVES AVEC LES ENFANTS**

Les pratiques éducatives des étudiantes-stagiaires ont été évaluées en fonction de la qualité de leurs interactions avec les enfants. Deux mesures complémentaires ont été utilisées afin d'évaluer la qualité des interactions avec les enfants, un instrument quantitatif d'observation directe, soit le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) et une mesure qualitative soit des propos rapportés qualitatifs par le biais de quelques questions tirées de l'entretien téléphonique individuel. Puisque les construits diffèrent pour chacun de ces mesures, elle sera présentée en même temps que l'outil et les résultats qui y sont associés.

### **CLASSROOM ASSESSMENT SCORING SYSTEM (CLASS)**

Afin d'évaluer l'évolution du niveau de qualité des interactions des étudiantes tant du stage à la HGC que celles en stage en SDG-INST, l'instrument *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) a été utilisé, puisque les domaines et dimensions de cet instrument sont actuellement utilisés un peu partout à travers le monde (source?). « Cet instrument d'observation est disponible dans plusieurs versions correspondant à divers groupes d'âge allant des groupes de poupons aux classes de niveau secondaire » (Lemay *et al.*, 2019). Dans le cadre de l'évaluation des effets du programme de stage à la HGC, le CLASS a été utilisé dans ses versions Poupon (groupes d'enfants de 0 à 18 mois, Hamre, La Paro, Pianta, et LoCasale-Crouch, 2014), Trotinneurs (groupes d'enfants de 15 mois à 3 ans, La Paro, Hamre et Pianta, 2012) et Préscolaire (groupes d'enfants de 3 à 5 ans, Pianta, La Paro et Hamre, 2008). « Conçu par une équipe de recherche de l'Université de Virginie, cet outil d'observation est largement utilisé aux États-Unis et ailleurs dans le monde. La communauté scientifique reconnaît par ailleurs ses assises théoriques et ses qualités métrologiques (Cadima, Peixoto et Leal, 2014; Mashburn, 2008; Pakarinen *et al.*, 2010; Perlman *et al.*, 2016; Sabol, Soliday Hong, Pianta et Burchinal, 2013; von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser et Hamre, 2014) (cités par Lemay *et al.*, 2019).

#### **Description du CLASS Poupon, Trotinneurs et Préscolaire**

La version Poupon (Hamre, La Paro Pianta, et LoCasale-Crouch, 2014) de l'instrument est conçue pour les groupes d'enfants âgés entre 0 et 18 mois. Elle mesure la qualité des interactions dans un groupe en fonction d'un seul domaine, soit les Soins attentifs. Ce domaine se subdivise en quatre dimensions : *Climat relationnel, Sensibilité de l'éducatrice, Accompagnement de l'exploration* et

*Soutien aux bases du langage* (voir figure 10). L'Annexe 8 synthétise les dimensions et marqueurs comportementaux observés à l'intérieur de cette version de l'instrument.



Figure 10. Domaine et dimensions du CLASS, version Poupon (Hamre *et al.*, 2014)

Le CLASS version Trotteur (La Paro, Hamre et Pianta, 2012) est destiné aux groupes d'enfants âgés entre 15 et 36 mois. L'instrument mesure la qualité des interactions dans un groupe en fonction de deux domaines : le Soutien émotionnel et comportemental et le Soutien engagé pour l'apprentissage. Ces domaines se divisent ensuite en huit dimensions (voir figure 11). Ainsi, le domaine du Soutien émotionnel et comportemental compte cinq dimensions : *Climat positif*, *Climat négatif*, *Sensibilité de l'éducatrice*, *Considération pour le point de vue de l'enfant*, *Encadrement des comportements*. Puis, le domaine du Soutien engagé pour l'apprentissage comporte trois dimensions : *Accompagnement de l'apprentissage et du développement*, *Qualité de la rétroaction* et *Modelage langagier* (voir Annexe 9).

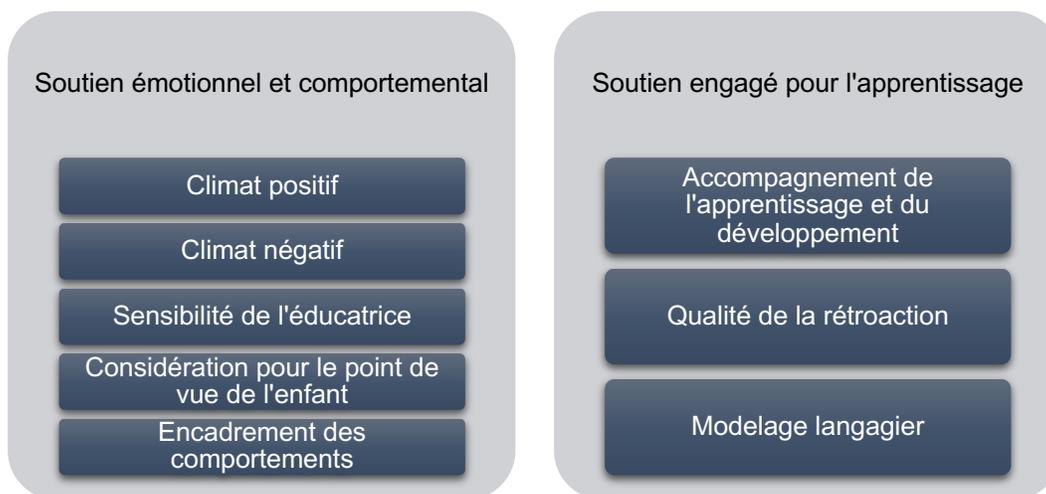


Figure 11. Domaines et dimensions du CLASS, version Trotteur (La Paro *et al.*, 2012)

La version Préscolaire du CLASS (Pianta, La Paro et Hamre, 2008) est, quant à elle, conçue pour les groupes d'enfants de trois à cinq ans. L'instrument mesure la qualité des interactions dans un groupe en fonction de trois grands domaines : le Soutien émotionnel, l'Organisation du groupe et le Soutien à l'apprentissage. Ces domaines se subdivisent en dix dimensions (voir figure 12).

Ainsi, le Soutien émotionnel est constitué du *Climat positif*, du *Climat négatif*, de la *Sensibilité de l'éducatrice* et de la *Considération pour le point de vue de l'enfant*. Par ailleurs, l'Organisation du groupe se compose des dimensions suivantes : *Gestion des comportements*, *Productivité* et *Modalités d'apprentissage*. Finalement, le Soutien à l'apprentissage comprend les dimensions *Développement de concepts*, *Qualité de la rétroaction* et *Modelage langagier*. L'Annexe 10 présente un aperçu des dimensions et marqueurs comportementaux observés pour chacune des dimensions de cet instrument.

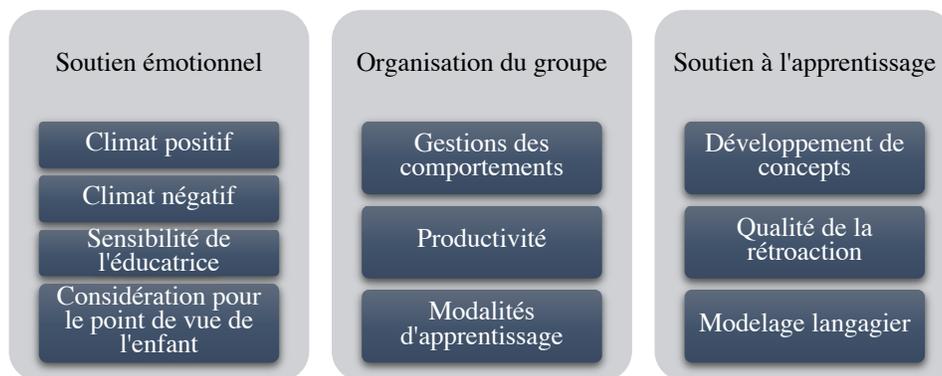


Figure 12. Domaines et dimensions du CLASS, version Préscolaire (Pianta *et al.*, 2008)

### **Procédures d'utilisation et de cotation de l'instrument**

Toutes les versions du CLASS suivent des procédures d'utilisation plutôt similaires quoique comportant de légères variations. L'observation réalisée à l'aide de la version Poupon s'effectue sur des cycles de 25 minutes, soit 15 minutes pour observer les diverses interactions dans le groupe et 10 minutes pour déterminer les scores à attribuer en suivant les paramètres de l'instrument. Quant aux versions Trotteur et Préscolaire de l'instrument, l'observation s'effectue sur des cycles de 30 minutes, soit 20 minutes pour observer les diverses interactions dans le groupe et une dizaine de minutes pour déterminer les scores à attribuer en respectant les balises de l'instrument. Peu importe la version du CLASS, quatre cycles d'observation sont minimalement requis pour que les données soient considérées comme valides par les concepteurs de l'instrument. La période d'observation requise représente donc une durée de 1h40 d'observation pour le CLASS Poupon alors qu'il faut 2h pour le CLASS Trotteur et Préscolaire. Le temps raisonnable pour parvenir à établir un portrait fidèle de la qualité des interactions au sein d'un groupe constitue justement un des avantages reconnus du CLASS.

Les scores obtenus aux dimensions et aux domaines s'étendent sur une échelle en 7 points. Plus précisément, un score de 1 ou 2 correspond à un niveau faible, un score de 3, 4 ou 5 à un niveau moyen et un score de 6 ou 7 à un niveau élevé de la qualité des interactions. Seule exception, la dimension *Climat négatif* présente dans la version CLASS Préscolaire témoigne de la présence d'interactions négatives au sein d'un groupe, donc non souhaitées, par exemple la colère ou l'irritabilité des éducatrices, le contrôle physique des enfants, ou encore des conflits qui escaladent entre les enfants ou encore entre les éducatrices. Par conséquent, il s'agit de la seule dimension où le score est inversé (c.-à-d. un score de 1 ou 2 correspond à un niveau élevé de qualité, alors qu'un score de 6 ou 7 équivaut à un faible niveau de qualité).

Les trois versions de l'instrument sont validées et présentent de bonnes qualités métrologiques. Pour le CLASS version Poupon (Hamre *et al.*, 2014), les études menées avec l'instrument révèlent des coefficients de cohérence interne qualifiés d'acceptables à excellents pour le domaine des Soins attentifs ( $\alpha = 0,73-0,97$ ). Pour le CLASS version Préscolaire, Pianta et ses collaborateurs (2008) indiquent que l'instrument présente des coefficients de cohérence interne qualifiés de bons à excellents pour le domaine du Soutien émotionnel ( $\alpha=0,85-0,94$ ), d'acceptables à bons pour le domaine de l'Organisation du groupe ( $\alpha=0,76-0,89$ ) et de bons pour le domaine du Soutien à l'apprentissage ( $\alpha=0,81-0,89$ ). Lorsque l'instrument est utilisé deux journées d'observation consécutives, la fidélité test-retest est considérée comme acceptable, voire bonne (0,73 à 0,85) pour chacune des 10 dimensions. Finalement, toujours selon Pianta et ses collaborateurs (2008), la fidélité interjuges du CLASS Préscolaire est qualifiée de bonne (taux d'accord moyen de 87,1 %). Tous les observateurs ont obtenu une certification validant la fidélité de l'utilisation de l'instrument. Compte tenu de la grande quantité de personnes présentes dans les locaux, nous n'avons pas réalisé d'accords interjuges pendant la collecte de données.

## **ANALYSE DES RÉSULTATS AUX DIFFÉRENTES VERSIONS DU CLASS**

### **Procédure et Échantillon**

Rappelons que l'instrument utilisé pour observer la qualité des interactions adulte-enfants est conçu pour observer des groupes d'âge particuliers. Ainsi, le CLASS Poupon a été utilisé pour observer les étudiantes-stagiaires en interactions avec les enfants de 0 à 18 mois puisque seuls des enfants de ces âges participaient à l'étude dans le groupe des chenilles pour les étudiantes-stagiaires de la HGC. Nous avons aussi utilisé le CLASS Préscolaire pour observer les enfants de 3 à 5 ans dans le groupe des grillons et dans 2 groupes de SDG-INST. Enfin, le CLASS Trottineur a été utilisé pour observer une étudiante dans un groupe de SDG-INST. Les observations ont eu en matinée et ont suivi le protocole habituel pour les observations au CLASS.

Au total, cinq étudiantes-stagiaires ayant accepté de participer à l'étude faisaient partie du groupe des chenilles (petits) pendant l'année. Or, pour le trimestre d'automne, une seule étudiante ayant accepté de participer à l'étude faisait partie de ce groupe. Par conséquent, les observations réalisées au début et à la fin du trimestre d'automne (temps 1 et 2) pour ce groupe d'âge portent sur une seule étudiante ( $n = 1$ ). En revanche, les observations réalisées au début et à la fin du trimestre d'hiver (Temps 3 et 4) portent sur cinq étudiantes-stagiaires ( $n = 5$ ). Ainsi, l'étudiante qui a pris part à l'étude aux temps 1 et 2 a poursuivi aux temps 3 et 4 et quatre nouvelles étudiantes-stagiaires se sont ajoutées aux temps 3 et 4.

En ce qui concerne le groupe des grillons (3 à 5 ans), six étudiantes ayant accepté de participer à l'étude faisaient partie du groupe accueillant des enfants de 3 à 5 ans. Toutefois, comme des changements de groupe entre les trimestres d'automne et d'hiver ont eu lieu, les quatre temps de mesure de l'observation de la qualité des interactions pour ce groupe d'âge portent sur quatre étudiantes ( $n = 4$ ), mais les étudiantes ne sont pas les mêmes. Ainsi, deux étudiantes ont participé aux temps 1 et 2 uniquement, deux étudiantes-stagiaires ont participé à tous les temps de mesure et deux étudiantes ont participé au temps 3 et 4 uniquement. Il est à noter que nous ne donnions pas de rétroaction aux étudiantes au cours de l'année de collecte de données.

En ce qui concerne le groupe contrôle constitué de trois étudiantes ayant fait leur stage en SDG-INST à l'automne 2016, elles ont été observées à deux reprises dans leur milieu de stage. Une première fois en octobre ainsi qu'une seconde fois en décembre 2016. Puisqu'elles n'étaient plus en stage dans un milieu de garde, il n'y a pas d'observation de ces étudiantes à cette mesure qui ont été réalisées à l'hiver 2017, rendant difficile la comparaison entre les deux groupes d'étudiantes. Ainsi, seules des données descriptives sont présentées dans cette section.

### **Résultats des observations avec l'outil CLASS Poupon**

Compte tenu du faible taux de participation des étudiantes-stagiaires à cette portion de l'étude, seules des statistiques descriptives sont présentées dans cette section et illustrent l'évolution des étudiantes-stagiaires sur le plan de la qualité de leurs interactions avec les enfants entre le début et la fin du stage pour les étudiantes-stagiaires de la HGC.

Les résultats des observations des étudiantes-stagiaires au CLASS Poupon (voir figure 13), soit la qualité des interactions avec les enfants de 0-18 mois, indiquent un niveau de *Climat relationnel* se situant à niveau moyen-élevé au début du stage et des niveaux de qualité élevés aux Temps 2 à 4. Pour la dimension *Sensibilité de l'éducatrice*, les scores des stagiaires se situent au niveau élevé tout au long du stage, soit dès le début en octobre 2016 et ce jusqu'en mai 2017. En ce qui a trait aux dimensions *Accompagnement de l'exploration* et le *Soutien aux bases du langage*, les scores des étudiantes-stagiaires se situent au niveau de qualité moyen, tout au long du stage. Enfin, le domaine général de *Soins attentifs* (soit la moyenne des quatre dimensions), indique des niveaux de qualité moyen-élevé aux Temps 1 (octobre 2016) et 2 (décembre 2016) du stage et à des niveaux de qualité élevés aux Temps 3 (février 2017) et 4 (mai 2017) du stage, pouvant suggérer une évolution positive, bien que non significative, des Soins attentifs entre les trimestres d'automne 2016 et d'hiver 2017.

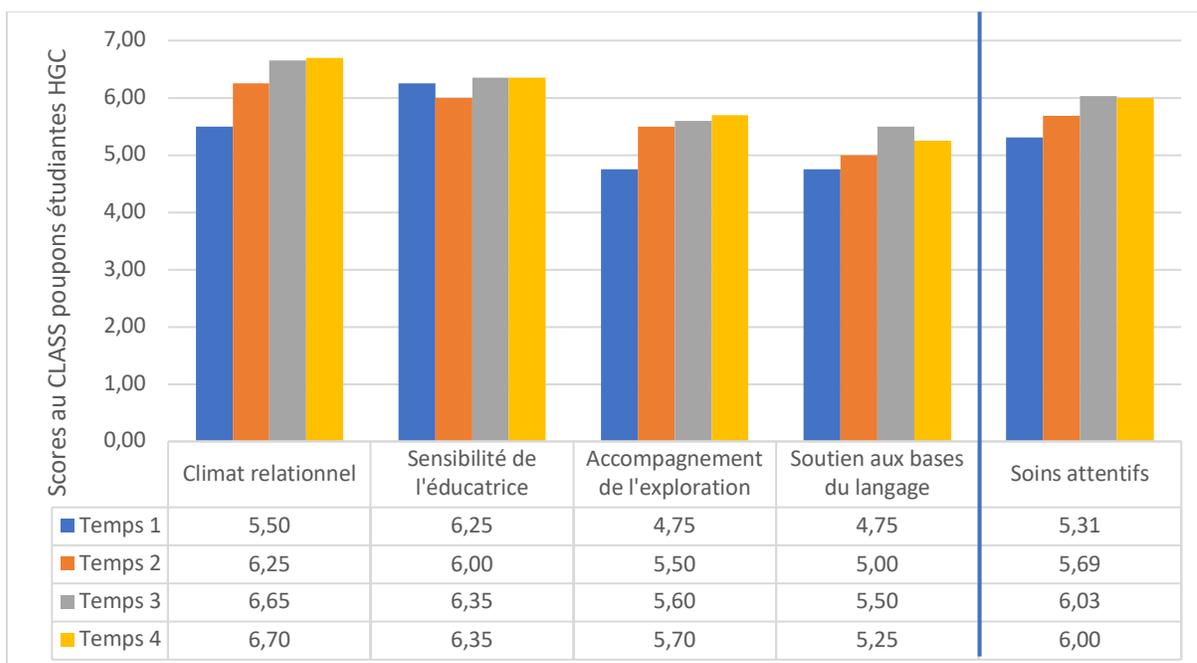
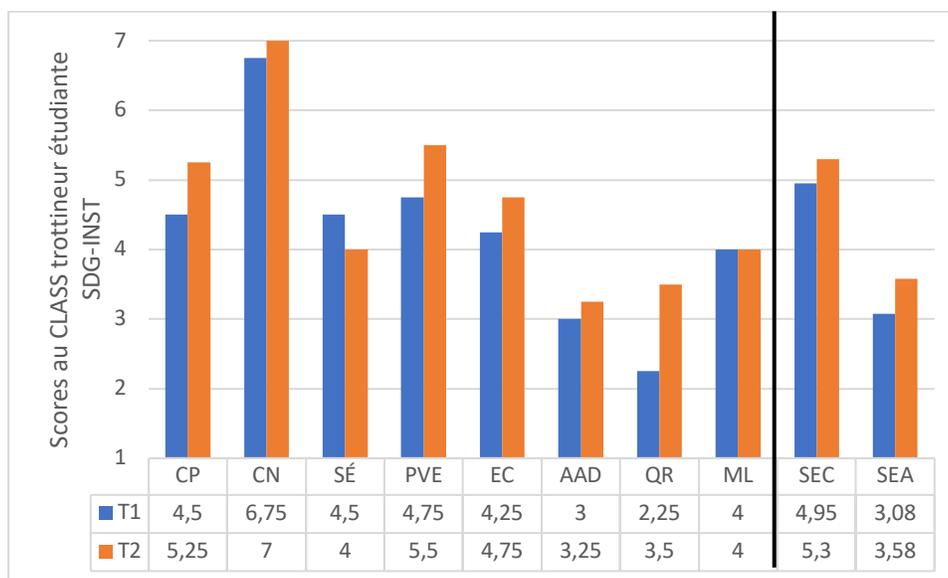


Figure 13. Niveau de qualité des interactions des stagiaires de la HGC avec les chenilles pendant le stage

### **Résultats des observations à l’outil CLASS Trottoyeur (une seule étudiante SGD-INST)**

Une seule étudiante ayant été observée avec cet instrument de mesure, il n’est pas possible de présenter d’analyses statistiques. Ainsi, seules des statistiques descriptives sont présentées dans cette section et illustrent l’évolution de l’étudiante en stage en SGD-INST dans un groupe d’enfant de 18 mois sur le plan de la qualité de ses interactions entre le début et la fin de son stage qui s’est tenu à l’automne 2016 (voir *figure 14*).



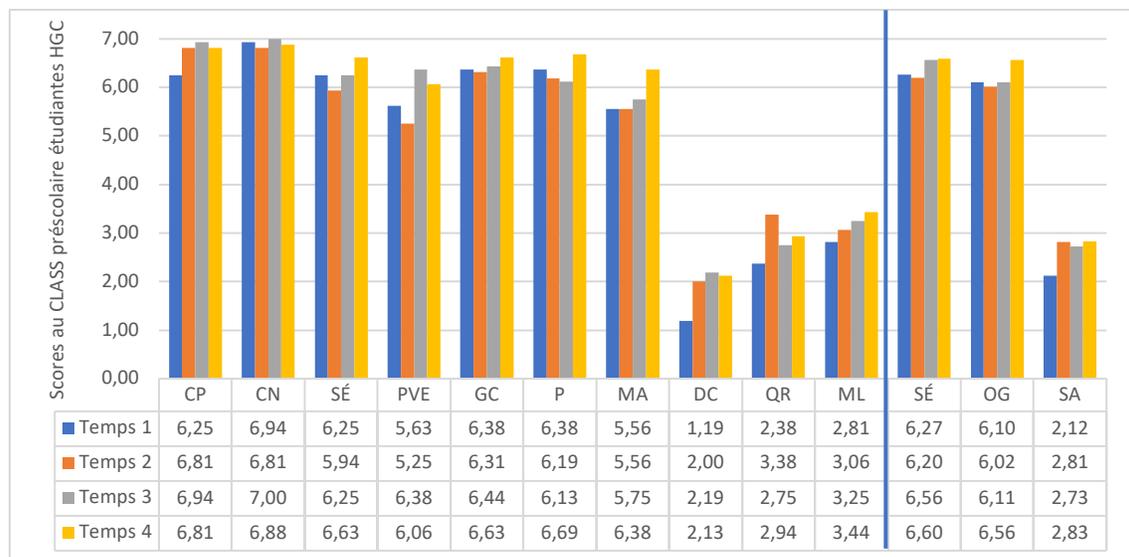
*Figure 14.* Scores au CLASS trottoyeur de l’étudiante en stage en SGG-INST aux deux premiers temps de mesure

Les résultats indiquent des scores de niveaux moyens élevés pour les dimensions de *Climat Positif* (CP), *Sensibilité de l’éducatrice* (SE), *Considération du point de vue de l’enfant* (PVE), *Encadrement des comportements* (EC) ainsi qu’à l’*Accompagnement de l’apprentissage et du développement* (AAD) de même que pour le *Modelage langagier* (ML). Seule la dimension de la *Qualité de la rétroaction* (QR) présente des scores faibles au début du stage ( $M = 2,25$ ), mais semblent s’accroître pour passer au niveau moyen faible ( $M = 3,5$ ) à la fin de la session d’automne. On observe également que l’ensemble des dimensions à l’exception d’une seule semblent s’accroître entre le début et la fin de la session d’automne. Ainsi, seule la *Sensibilité de l’éducatrice* (SÉ) présente un score qui chute entre le début et la fin de la session d’automne (T1= 4,5 et T2 = 4). De manière générale, on constate que cette étudiante présente des scores moyens au domaine du *Soutien émotionnel et comportemental* (SÉC) et moyen faible au domaine du *Soutien engagé pour l’apprentissage* (SEA). Ces résultats paraissent légèrement supérieurs à ce qui est observé par les concepteurs de l’instrument (Teachstone) à l’exception de la dimension *Sensibilité de l’éducatrice* qui paraît inférieure à ceux-ci (voir [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/north\\_carolina.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/north_carolina.pdf)).

## Résultats des observations à l'outil CLASS Préscolaire

### Étudiantes en stage à la HGC.

D'abord, en ce qui concerne les scores moyens observés aux trois domaines du CLASS Préscolaire (voir figure 15), les résultats indiquent que les stagiaires de la HGC offrent un niveau de qualité des interactions élevée aux domaines du *Soutien émotionnel*<sup>27</sup> (impliquant les trois premières dimensions, soit le climat positif, le climat négatif et la sensibilité de l'éducatrice) et de l'Organisation de la classe (impliquant la *Prise en considération du point de vue de l'enfant* (PVE), la *Gestion des comportements* (GC) et la *Productivité* (P)), et ce, tout au long du stage, soit dès le début du trimestre d'automne et jusqu'à la fin du trimestre d'hiver en mai 2017. Pour le domaine du Soutien à l'apprentissage, les scores moyens observés se situent entre 2 et 3 de l'échelle de mesure, ce qui correspond à de faibles taux de qualité des interactions. On note cependant une augmentation (non significative) des scores entre les observations réalisées au début du stage (octobre 2016) se situant à 2,12 et les observations subséquentes dont les scores se situent près de 3, à un niveau moyen de qualité. Ces résultats peuvent suggérer un accroissement du niveau de la qualité du domaine du Soutien à l'apprentissage offert par les stagiaires entre le début et la fin du trimestre d'automne. Ils indiquent aussi que ces niveaux de qualité semblent se maintenir à un niveau plus élevé au trimestre d'hiver, et ce, malgré le fait que les stagiaires aient de nouveaux enfants sous leur responsabilité à partir de février 2017. À noter que les scores au domaine du Soutien à l'apprentissage sont généralement faibles (voir le manuel de Teachstone), mais que ceux des domaines du Soutien émotionnel et de l'Organisation de la classe de ces 4 étudiantes de la HGC, sont largement supérieurs aux scores observés par les concepteurs de l'instrument (voir note 27).



*Figure 15.* Niveau de qualité des interactions des 4 stagiaires de la HGC avec les enfants du groupe des grillons pendant leur stage

Un examen des scores obtenus aux dix dimensions qui composent les trois domaines de la qualité des interactions nous offre un portrait plus précis de l'évolution des forces et des défis des

<sup>27</sup> À noter que les scores de la dimension climat négatif est inversé pour la présentation des données.

étudiantes-stagiaires tout au long du stage. D'abord, pour le domaine du Soutien émotionnel, seule la dimension *Considération pour le point de vue de l'enfant* (PVE) présente des scores un peu plus faibles que les autres, et se situe entre 5 et 6 au trimestre d'hiver, soit en février 2017 et mai 2017. En revanche, pour le domaine de l'Organisation du groupe, c'est la dimension *Modalités d'apprentissage* (MA), qui obtient des scores un peu plus faibles que les autres (situés entre 5 et 6) aux trois premiers temps de mesure (août et décembre 2016 et février 2017), et dont les scores paraissent s'accroître à la fin du stage en mai 2017 (Temps 4), soit lors de la dernière observation effectuée. À noter que les étudiantes-stagiaires ne recevaient pas de rétroaction sur leurs scores à chacun des moments de la mesure, ce qui ne peut expliquer qu'elles peuvent s'être ajustée au cours de l'année scolaire.

Pour le domaine du Soutien à l'apprentissage, les résultats indiquent que les trois dimensions, soit le *Développement de concepts* (DC), la *Qualité de la rétroaction* (QR) et le *Modelage langagier* (ML) semblent s'accroître légèrement (sans être statistiquement significatifs) entre le début (septembre 2016) et la fin du stage (mai 2017), tout en demeurant à de faibles niveaux de qualité. Seuls les scores du *Modelage langagier* (ML) atteignent un niveau moyen à la fin du trimestre d'automne et semblent continuer à s'accroître à l'hiver. En revanche, bien que les scores paraissent aussi s'accroître à la dimension du *Développement de concepts* (DC) entre le début et la fin du stage, ils demeurent les plus faibles du domaine du Soutien à l'apprentissage, entre décembre 2016 et mai 2017. À souligner que ce domaine est généralement plus faible, se situant entre 2,80 et 2,83 à la validation de l'instrument des concepteurs (Teachstone, voir My Teacher Partner Study)<sup>28</sup>.

### **Étudiantes en stage en SDG-INST**

La *figure 16* présente les scores observés chez les deux étudiantes en stage en SDG-INST au CLASS préscolaire au début et à la fin de la session d'automne.

---

<sup>28</sup> MyTeachingPartner (MPT) est une étude menée par Dr Robert Pianta dans 164 groupes d'enfants âgés de trois à cinq ans des services de garde de l'État de la Virginie.

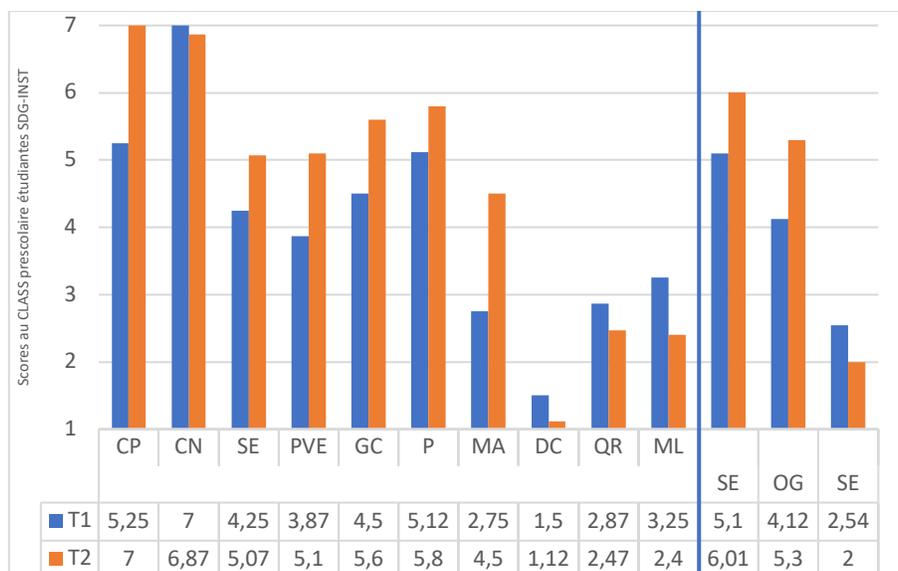


Figure 16. Niveau de qualité des interactions au CLASS Préscolaire des deux stagiaires en SDG-INST avec les enfants au début et à la fin du stage d’automne 2016

À noter que les scores moyens de ces deux étudiantes, bien que légèrement supérieurs aux scores généralement observés par les concepteurs de l’instrument, semblent toutefois inférieurs à ceux des étudiantes en stage à la HGC qui se situent grandement au-dessus des moyennes généralement observées, avec des scores très supérieurs à 5 et au-dessus de 6 pour les deux domaines du Soutien émotionnel et de l’Organisation de la classe et situés entre 2 et 3 pour le Soutien à l’apprentissage.

## ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUES INDIVIDUELS – INTERACTIONS AVEC LES ENFANTS

Au cours du même entretien téléphonique individuel au cours duquel la pratique réflexive avait été abordée, les participantes ont également été interrogées à propos de leur perception de leurs interactions auprès des enfants de leur groupe. Encore une fois, huit étudiantes-stagiaires de la HGC et trois du SDG-INST ont participé à ces entretiens de 30 à 45 minutes réalisés six mois après la fin de l’année. Les grandes thématiques abordées dans cette portion de l’entretien portaient sur leurs pratiques de communication, d’animation, d’intervention entre autres choses et abordaient avec les étudiantes-stagiaires leur compréhension de leur évolution au regard de ces compétences avant, pendant et après le stage, de même que leur perception des impacts de leur stage sur les changements perçus. Ainsi au regard de cette thématique, les 4 mêmes questions ont donc été posées (changements observés, exemples concrets, attributions des changements et attributions spécifiques à leur stage).

Les propos des étudiantes-stagiaires sont rapportés en trois sections. En cohérence avec les autres compétences abordées, les résultats de la première section sont présentés en fonction des trois moments : avant, pendant, après. Cette section aborde uniquement les interactions des étudiantes-

stagiaires avec les enfants qui ont fait leur stage à la HGC. On y présente les résultats issus de l'analyse des verbatim par catégories émergentes (Yin, 2013) qui portent sur des situations d'interactions entre les étudiantes-stagiaires et les enfants de la HGC. Suit une seconde section qui compare les propos des éducatrices des deux groupes, soient celles ayant fait leur stage en SDG-INST avec celles à la HGC. Dans cette section, une mise en relation des propos des étudiantes avec quelques éléments clés du programme éducatif québécois est exposée (voir p. 19 pour plus de détails sur le programme). Finalement, une dernière section présente les liens que les étudiantes-stagiaires font entre les composantes du programme de stage de la HGC et les changements qu'elles ont observés dans leurs interactions avec les enfants.

### **Avant le stage**

Lors de l'entretien téléphonique individuel, plus de la moitié (5/8) des étudiantes-stagiaires ayant réalisé leur stage à la HGC constatent que leurs capacités de communication avant leur stage à la HGC étaient moins optimales avec les enfants. Par exemple, l'une d'elles rapporte qu'elle ne captait pas l'attention des enfants avant d'émettre une consigne et, de ce fait, elle avait de la difficulté à obtenir leur collaboration. Une autre indique qu'elle ne faisait pas de reformulation ni de description de ce qu'elle voyait aux enfants. D'autres formulaient des consignes à la négative ou encore étaient trop directives dans leurs communications : *Intervieweur* : « C'était comment avant? » *Répondante* : « Bien, c'est-à-dire c'était plus directif, c'était plus autoritaire : *Ça, c'est bien pour toi pis fais ça comme ça* ».

La moitié des étudiantes-stagiaires rapportent qu'elles éprouvaient auparavant certaines difficultés au niveau de leurs capacités à animer des activités. Elles présentaient des défis variables au regard des animations. En effet, l'une d'elles se disait moins créative, une autre relate qu'elle n'animait pas les routines. Alors qu'une troisième rapporte, en début de stage, manquer de confiance et ne pas savoir s'adapter aux besoins des enfants pendant ses animations : « Au début, j'étais vraiment gênée, j'avais moins de confiance, fait que j'animais plus discrètement si on veut dire ça comme ça, je n'avais pas un bon ton de voix, j'allais moins dans les besoins des enfants, donc je ne poussais pas assez mes animations ».

D'autres étudiantes rapportent des défis d'intervention avec les enfants dont elles jugeaient les comportements plus difficiles. Pour l'une d'elles, il s'agissait de ne pas savoir comment intervenir avec des manifestations d'agressivité : « Quoi faire quand un enfant mord, tu sais qu'avant j'aurais fait genre ah mon dieu je ne sais pas quoi faire, tu sais, qu'est-ce qu'il faut que je fasse, faut -tu que j'intervienne, faut-tu ? ». Alors qu'une autre rapporte manquer de confiance en situations plus complexes, et pour une dernière, il s'agissait d'intervenir trop rapidement à propos de comportements dérangeants.

En ce qui concerne la manifestation d'émotions de tristesse, de colère ou de peur de la part des enfants, certaines étudiantes notent qu'avant leur stage à la HGC, elles disposaient d'un moindre répertoire de stratégies pour faire face à ces émotions. Par exemple, elles avaient tendance à se laisser envahir par des situations impliquant des émotions ou encore elles faisaient moins de reflets : « [...] ce que je ne faisais pas avant, nommer, le reflet, la reformulation, fait que, bien c'est ça qu'on a pratiqué beaucoup aussi avec la Halte ».

Finalement, l'analyse permet d'avancer que certaines étudiantes rencontraient au début de leur stage des difficultés de nature socioaffective limitant l'optimisation de leur pratique. Des

étudiantes relatent à ce propos, qu'avant la HGC, elles manquaient de confiance alors que d'autres étaient trop gênées ou croyaient que de demander de l'aide pouvait être perçu comme une faiblesse, comme dans l'exemple suivant : « Oui, je n'étais pas quelqu'un qui demandait de l'aide, tu sais, jamais, j'aimais mieux faire toute seule pis la halte m'a fait voir que c'est important de demander de l'aide pis que demander de l'aide ça ne démontre pas qu'on est faible ou quelque chose comme ça ».

### **Pendant le stage**

Certaines étudiantes indiquent avoir compris, pendant leur stage à la HGC, l'importance de l'établissement d'un lien d'attachement tout en développant des habiletés pour l'établir : « Je faisais beaucoup du 1 :1 ou du 1 :2 avec les enfants donc de vraiment prendre le temps avec l'enfant, donner des moments particuliers ». D'autres ont appris à maintenir la bonne distance professionnelle, comme : « Aussi depuis, j'ai comme la distance professionnelle, que la Halte m'a apportée pas mal parce qu'il fallait le faire souvent ». Certaines ont fait des apprentissages au niveau de leurs capacités d'observation : « Tu sais à la Halte on observe beaucoup, ben à peu près tout le temps-là, pis ben c'est ça en arrivant après dans mon milieu où que je travaille, ben j'avais plus de facilité à les observer pis faire ressortir les intérêts des enfants ». Finalement, d'autres se sentent plus confiantes, ce qui affecte positivement leurs pratiques éducatives.

*Pis avec la halte, j'ai travaillé en équipe, j'ai travaillé avec des professeures, tu t'ouvres tellement à « je vais aller chercher de l'aide, je vais aller chercher des ressources, je vais aller m'aider avec d'autres personnes », parce qu'à la halte, ils nous montraient que quand tu es tellement dans la situation tu ne vois pas tout ce qui se passe, fac de retourner, d'aller plus voir, voir d'autres personnes ben c'est sûr que ça m'aide là.*

### **Depuis la fin du stage**

Six mois après la fin de leur stage, les éducatrices qui ont réalisé leur stage à la HGC disent mettre en pratique des interactions avec les enfants cohérentes avec le programme éducatif québécois pour les services de garde éducatif *Accueillir la petite enfance* (gouvernement du Québec, 2019). Par exemple, elles laissent les enfants agir et réfléchir par eux-mêmes (*L'enfant est le premier agent de son développement*), elles réalisent des interventions plus adaptées aux besoins de chacun des enfants (*Chaque enfant est unique*) ou encore utilisent le jeu comme stratégie d'apprentissage (*L'enfant apprend par le jeu*) ou de collaboration : « Au lieu de tout le temps dire, ok là c'est le temps de ranger, ok là c'est le temps de ci. Bien, tu sais d'y aller plus en jouant comme ça les enfants sont plus portés à faire ce que l'on dit sans que ce soit tout le temps des routines plates ». De surcroit, plusieurs relatent que leur entrée dans le monde professionnel s'est bien passée et constatent que leurs pratiques professionnelles donnent de bons résultats chez les enfants.

Depuis leur stage à la HGC, la quasi-totalité des éducatrices interrogées dit manifester une sensibilité accrue aux émotions des enfants et se dit mieux outillée pour soutenir les enfants aux prises avec des émotions difficiles. « Je suis capable de plus aller chercher qu'est-ce qu'ils ont à leurs émotions [...] quand je leur fais tu sais du reflet ou ces affaires-là, maintenant je suis plus

capable d'aller chercher comment qu'ils se sentent comparé à avant ». Ainsi, chacune à leur façon, les étudiantes manifestent de l'empathie avec les enfants. L'une d'elle se dit davantage à l'écoute afin d'accueillir les émotions des enfants, une autre comprend mieux leurs émotions, certaines précisent mieux identifier les besoins sous-jacents aux comportements et aux émotions manifestés par les enfants alors que d'autres utilisent mieux le reflet ou la reformulation pour verbaliser les émotions ou les causes des émotions qu'elles perçoivent chez les enfants.

De la même façon, la presque totalité des étudiantes se dit outillée pour faire face aux situations plus complexes d'intervention et adopter des pratiques d'intervention humanistes et démocratiques pour remédier à ces situations.

*Dans le CPE où est-ce que je travaille on reçoit beaucoup de besoins particuliers, fac c'est sûr que d'avoir travaillé avec une clientèle qui était un peu plus à risque avec des comportements qui étaient parfois un peu plus violents ou avec des problématiques, c'est sûr que ça m'a aidé dans mes techniques d'intervention [...] je suis vraiment plus en confiance de quoi faire, comment intervenir, comprendre l'enfant pis comprendre son besoin en premier, pis vraiment d'aller avec ce que j'ai appris à la halte-garderie.*

La presque totalité des étudiantes souligne l'importance de créer un lien d'attachement solide avec les enfants. « Ben, moi qu'est-ce qui va ressortir en premier c'est vraiment l'importance de créer un lien d'attachement avec les enfants. Puis j'ai pu, j'ai pu même observer des résultats positifs au cours de mon été, puis, jusqu'à aujourd'hui avec certains enfants en particulier là ». Alors qu'un peu plus de la moitié d'entre elles adoptent des pratiques de communication de plus grande qualité, centrées sur l'enfant. « Oui, dans le fond je prends plus, on dirait que, je prends plus en considération l'enfant, dans le sens que, tu sais, même s'il a trois ans, prendre le temps de lui expliquer, de lui parler, même de demander son opinion, tu sais, c'est important ».

Sur le plan des animations des activités, la moitié des répondantes relatent une amélioration de leur pratique. L'une d'elles se sent plus créative, alors qu'une autre se dit plus spontanée. Une troisième adapte mieux ses activités aux intérêts des enfants, « Je vois leur intérêt, je me dis : ah, ils aiment les insectes, ben la semaine après ben je vais emmener des insectes » pour mettons, vu que j'avais observé cet intérêt-là pis ça fonctionne très bien à ce niveau-là ».

De façon marquée, les étudiantes conçoivent que la pratique éducative est indissociable de la pratique réflexive : « Quand je suis arrivée dans le groupe, j'essayais de la stimuler [l'enfant], là après ça je me suis remise en question, pourquoi ça ne fonctionne pas, qu'est-ce que je peux faire de plus? ». En effet, lorsqu'elles abordent leurs interactions avec les enfants, l'importance de la réflexion et de l'analyse sont souvent évoquées. Dans ce sens, les étudiantes stagiaires se posent des questions sur la situation et leurs actions possibles, elles évoquent l'importance de prendre le temps d'analyser, afin de bien comprendre l'origine des comportements des enfants et de bien identifier leurs besoins et leur stade de développement avant d'intervenir, de même que l'importance de l'autoévaluation. De façon générale, elles semblent pratiquer la phase de réflexion-rétroaction du processus de l'intervention éducative prôné par le programme éducatif québécois.

Plus de la moitié des étudiantes disent que certains défis socioaffectifs sont maintenant derrière elles et se disent plus confiantes en leurs capacités depuis leur stage :

*Par rapport à mon stage 3, ce qui ressort c'est ma confiance en moi, je pense que ça m'a donné beaucoup plus de confiance parce qu'on avait toujours quelqu'un avec nous, puis on était vraiment concentré sur les enfants qu'on avait, donc ça m'a, tu sais j'ai pu évoluer puis me faire confiance puis voir que les interventions puis les animations que je faisais c'était, ça marchait puis c'est pas mal ça.*

### **Comparaison des propos des éducatrices ayant fait leur stage à la HGC avec celles ayant fait leur stage en SDG-INST**

Certains constats se dégagent lorsqu'on compare les propos des anciennes étudiantes recueillis lors des entretiens téléphoniques en fonction de leur expérience de stage distincte, soit celui à la HGC ou en stage en SDG-INST. Notons d'abord que les deux groupes d'étudiantes tiennent des propos similaires qui s'arriment au programme éducatif québécois. Ainsi, des étudiantes de la HGC soulignent l'importance du jeu, de l'approche démocratique et de l'autonomie. Du côté de celle en stage en SDG-INST, elles disent suivre le rythme de chacun et animer des activités adaptées aux besoins des enfants : « Puis la 2<sup>e</sup> chose c'était que je trouve que j'ai vraiment appris à donner un but ou une, plutôt un sens à mes activités. Donc à la place de le faire juste pour le plaisir ou juste pour suivre le thème, maintenant, je comprends vraiment comment faire une activité pour répondre aux besoins des enfants ». Néanmoins, comme pour la section précédente portant sur la pratique réflexive, il semble que certains concepts soient présentés uniquement par les anciennes étudiantes ayant réalisé leur stage à la HGC. En outre, le concept « démocratique » revient maintes fois chez les étudiantes des HGC alors qu'il n'est jamais employé par les étudiantes du stage en SDG-INST.

Lorsque l'on compare le discours au sujet de la thématique de l'attachement avec les enfants, la majorité des étudiantes (6/8) de la HGC abordent l'importance du lien d'attachement ou du lien de confiance et les mêmes étudiantes expliquent les techniques mises en place pour soutenir cette relation. Leurs propos insistent grandement sur l'importance de créer ce type de lien. Elles sont à l'aise de l'explicitement appuyant ainsi l'intégration positive de cette pratique éducative à la suite de leur stage à la HGC. Alors que les étudiantes ayant réalisé leur stage en SDG-INST n'abordent pas cette réalité explicitement. Une seule aborde la notion de bienveillance et l'importance de la présence attentive à l'enfant, mais en attribue la prise de conscience à une formation récente en milieu de travail :

*Bien dans le fond, j'ai eu une formation dernièrement là, puis je me, j'ai constaté que je travaillais sur ma bienveillance sans savoir que c'était de la bienveillance là. [...] ben dans le fond, on avait un peu vu cette théorie-là pendant notre stage, mais comme avec la formation j'ai eu dernièrement avec le CPE ça l'a comme renforcé, puis j'ai constaté que je faisais vraiment ça.*

On constate également que la grande majorité (7/8) des étudiantes de la HGC abordent l'intervention auprès d'enfants présentant des comportements problématiques, en comparaison à une seule des trois étudiantes du stage régulier qui ont participé aux entretiens téléphoniques. D'abord les étudiantes ayant fait leur stage à la HGC disent se sentir mieux outillées pour intervenir avec les enfants qui manifestent de l'agressivité, font des crises ou manifestent de besoins particuliers. En effet, elles peuvent compter sur de nombreuses expériences vécues à la halte au cours de leur stage en ce sens et qu'elles relatent précisément lors des entretiens. Ces

expériences et leur capacité à en parler semblent illustrer cette composante distinctive des apprentissages réalisés lors de ce stage à la HGC leur permettant de mieux intervenir avec cette clientèle vulnérable. De son côté, une ancienne étudiante ayant fait son stage en SDG-INST donne l'exemple de stratégies individualisées lui permettant de gérer les crises d'un enfant anxieux de son groupe.

Du côté de l'approche au regard des émotions des enfants, on constate que tant les étudiantes- du stage à la HGC que celles du stage en SDG-INST abordent ces dimensions lors des entretiens. En effet, sept étudiantes sur huit de la HGC et les trois étudiantes du stage en SDG-INST en parlent. Quatre grandes tendances se dégagent dans cette catégorie, soit une sensibilité aux émotions d'autrui (être à l'écoute, être sensible), des habiletés à réguler ses propres émotions au regard des émotions d'autrui (être en contrôle, avoir une distance) et ainsi à s'autoréguler; une capacité à comprendre et à accueillir les émotions (faire du reflet, mettre des mots, comprendre), et finalement des compétences à soutenir l'enfant dans la saine gestion de ses émotions. Les étudiantes de la HGC discutent de toutes ces catégories alors que les étudiantes du régulier abordent uniquement la distance émotionnelle et des techniques pour accueillir les émotions des enfants :

*Je trouve aussi que je suis plus calme, comme plus sereine un peu pis en contrôle de mon groupe pis de mes émotions. Parce qu'avant quand un enfant était en colère des fois ça venait me mettre en colère. Pis maintenant, tu sais, je me dis que c'est une émotion qui leur appartient, pis c'est comme si je reste plus en contrôle de moi-même pis ça fait en sorte que je suis plus en contrôle du groupe en général ou encore : « ben j'essaye toujours de faire de plus en plus de reflets.*

Finalement, comme mentionné précédemment, le fait que les étudiantes de la HGC abordent autant la pratique réflexive à l'intérieur de la thématique de la pratique éducative appuie le fait qu'elles voient cela de façon indissociable, que pour elles la pratique réflexive fait partie prenante de la pratique éducative, ce qui ne semble pas être le cas de façon aussi appuyée chez les étudiantes du régulier. De façon implicite, on comprend qu'elles font de l'analyse, mais elles ne le nomment pas explicitement comme le font les éducatrices ayant fait un stage à la HGC.

### **À quels processus du stage à la HGC les éducatrices attribuent-elles ces changements?**

Lorsqu'on interroge les étudiantes-stagiaires sur les composantes du modèle de la HGC qui ont pu soutenir l'évolution de leurs pratiques éducatives avec les enfants pendant et après leur stage, il semble que les rencontres de tutorat de groupe aient été les plus influentes, en grande partie à cause de la régularité et l'intensité (quotidiennes, tant le matin que le soir) de ces expériences de partage :

*Quand on fait des cercles de discussions en fin de journée, ou quand on parle avec les étudiantes à côté qui étaient avec les plus grands ben ça permettait, tu sais de voir toute sorte de situations pis eux ils me disaient comment qu'ils avaient intervenus, fac là on dirait que ça s'enregistrait dans ma tête, je me disais : ok, ils ont fait ça, tu sais je me dis : bon au moins j'ai un exemple, elle a fait ça, je vais l'essayer, ça ne marche*

*pas ben j'essaierai autre chose. Tu sais, on dirait que ça comme, ça permettait d'avoir comme plein d'exemples, mais réel.*

Ces rencontres leur auraient permis de réfléchir à leur pratique de même que de recevoir de la rétroaction rapidement et ainsi se réajuster :

*Les tutorats avant puis après la journée ça a m'a fait grandir par rapport à ça, je pense, pis à ma pratique parce qu'on pouvait s'évaluer, on avait les commentaires des enseignants, des autres stagiaires, pis ça m'a vraiment aidé parce que quand on avait un problème, ben on pouvait en parler pis eux pouvait nous aider à cheminer pis à changer un peu.*

Au sujet du réajustement, elles précisent que le fait de pouvoir faire des essais-erreurs, de pouvoir pratiquer autant et de voir les résultats de leurs réajustements sur le champ ont été grandement bénéfiques à leurs apprentissages.

Au regard des techniques d'enseignement offertes par les membres de l'équipe éducative, les plus influentes concernent l'aide offerte par les membres de l'équipe éducative lors d'intervention avec les enfants (incluant l'aide directe et le modelage) et de manière transversale, l'accompagnement, l'enseignement et les conseils des membres de l'équipe éducative.

*C'est sûr que d'être accompagné tout le temps par des professeurs dans le stage 3, ça nous permet de nous améliorer vraiment beaucoup là. Parce que, tu sais, mettons quand qu'on est en stage 2 ou en stage régulier, ben dans le fond, les professeurs ne sont pas toujours là. Fait que, tu sais, faut se fier sur les éducatrices-guides, mais elles n'ont pas tout le temps la bonne façon, comme qu'on a appris [...] Fait que tu sais des fois, on ne faisait pas exactement ce qu'on avait appris dans nos classes. Tandis que là, à la halte, on mettait en pratique vraiment la théorie qu'on a dans nos cours, fait que c'est sûr que ça nous aidait beaucoup.*

Certaines étudiantes soulignent aussi l'importance fondamentale de l'attitude d'ouverture et de non-jugement des membres de l'équipe éducative pour soutenir leur évolution : « Des fois, tu te sens tellement vulnérable quand tu demandes de l'aide, pis à la halte, ben on en demandait souvent, pis, tu sais, des étudiantes qui rentraient dans le bureau parce qu'elles avaient besoins de parler, ben ça arrivait souvent pis tu ne te sentais tellement pas jugée ». D'autres soulignent leur écoute, leur sensibilité et leur patience.

Enfin, les étudiantes soulignent l'importance du travail d'équipe. Elles disent que le fait de partager le même local de même que les rencontres de tutorat quotidiennes les obligeant à travailler en équipe plutôt que d'individuellement constitue un élément très positif de cette formation soutenant le renforcement de leurs pratiques. Elles perçoivent l'équipe comme une ressource riche permettant des échanges d'expériences, l'observation des pratiques des autres et ainsi la transformation de leurs pratiques à partir des idées de leurs collègues étudiantes.

## 4.3 PRATIQUES ÉDUCATIVES AVEC LES PARENTS

Les pratiques éducatives avec les parents des étudiantes-stagiaires ont été évaluées en fonction de la qualité de la relation et de la communication que les étudiantes établissent avec les parents au fil de l'année scolaire. Ainsi, cette section comporte trois instruments visant à évaluer l'évolution de ces deux compétences. D'abord, deux items extraits de la dimension associée aux relations interpersonnelles qu'établit l'éducatrice avec les parents de l'*Échelle d'observation de la qualité éducative* (ÉOQÉ; Bourgon et Lavallée, 2004, 2014) ont été utilisées uniquement avec les stagiaires de la HGC puisqu'il n'était pas possible d'aller observer les étudiantes en installation pendant leur stage en relation avec les parents en raison de défis éthiques et financiers. Cette grille d'observation a été complétée par les membres de l'équipe éducative de la HGC à quatre moments pendant l'année scolaire, soit au début et à la fin du trimestre d'automne 2016 ainsi qu'aux mêmes moments au trimestre d'hiver. Puis, toutes les étudiantes participantes (HGC et SDG-INST) ont aussi complété aux mêmes quatre moments pendant l'année scolaire, le questionnaire sur les relations entre l'éducatrice et la famille (Kim *et al.*, 2014). Et enfin, les mêmes étudiantes ont été questionnées sur leurs pratiques de communication avec les parents lors de l'entretien téléphonique individuel réalisé six mois après la fin de leur année scolaire. Les résultats issus des analyses réalisées sur chacun de ces instruments sont présentés successivement dans cette section.

### 4.3.1 ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE (ÉOQÉ)

La qualité des relations interpersonnelles entre les étudiantes et les parents a été observée uniquement auprès des étudiantes de la HGC à partir de deux items de l'*Échelle d'observation de la qualité éducative, version 18 mois et plus* (ÉOQÉ; Bourgon et Lavallée, 2004). Ces items traitent des relations interpersonnelles constructives avec les parents lors de la période de l'accueil du matin (ex : dire bonjour, établir un contact visuel, annoncer les activités de la journée) (5.1.6) et des relations interpersonnelles constructives avec les parents lors de la fin de journée (ex : sourire, décoder la disponibilité du parent, inviter à lire la documentation) (5.6.5). Pour chacun des items, l'observatrice coche parmi plusieurs éléments (15 éléments, dont huit à promouvoir et cinq à éviter) ceux qui sont présents lors de l'observation et attribue ensuite un score en fonction du nombre d'éléments cochés sur une échelle en quatre niveaux (1 = inadéquat à 4 = très bien; Bourgon et Lavallée, 2004). Ces deux items ont été sélectionnés sur la base des indicateurs de comportements communicatifs identifiés dans le modèle logique de la théorie des effets (Bigras, Tétreau *et al.*, 2016).

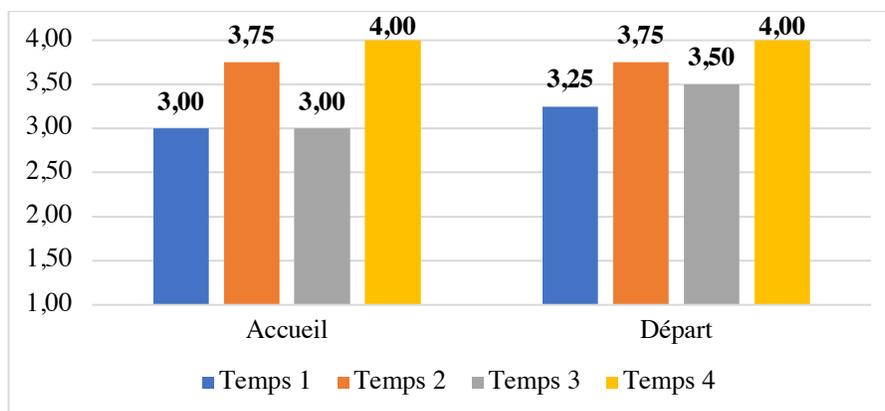
#### Échantillon et analyses

Au total, 10 étudiantes-stagiaires en stage à la HGC ont été observées dans le cadre de leurs relations interpersonnelles avec les parents à l'accueil du matin et au départ des enfants lorsque les parents sont venus chercher leur enfant en fin de journée. Toutefois, comme seules quatre étudiantes-stagiaires avaient accepté d'être observées aux deux premiers temps de mesure (octobre 2016 et décembre 2016), nous présentons d'abord une première série d'analyses de variance à mesures répétées qui portent sur ces quatre étudiantes (n = 4) pour les quatre temps de

mesure (octobre et décembre 2016 et février et avril 2017). Par la suite, puisque de nouvelles étudiantes ont accepté d'être observées au trimestre d'hiver nous avons réalisé des analyses de comparaison des moyennes (*Test-t* sur échantillon apparié) entre les observations réalisées sur dix étudiantes (n = 10) au temps 3, qui correspond à la seconde partie du stage (février 2017) et celles réalisées au temps 4, soit à la fin du stage (avril 2017).

#### **Comparaison des scores des 4 étudiantes-stagiaires de la HGC qui ont été observées aux 4 temps de mesure**

Les résultats de cette analyse indiquent une absence de différences significatives entre les quatre temps de mesure de la qualité des relations interpersonnelles des étudiantes avec les parents de la HGC tant à l'accueil du matin qu'en fin de journée. Comme le présente la *Figure 17*, ces résultats indiquent que les étudiantes manifestent tant à l'accueil du matin qu'en fin de journée, des relations interpersonnelles assez constructives (scores allant de 3 à 4) avec les parents en octobre 2016, décembre 2016 et février 2017 et des relations très constructives (score de 4 sur 4) en mai 2017, à la fin de leur stage. On note aussi que les scores paraissent un peu plus élevés en fin de journée, lorsque les étudiantes-stagiaires accueillent les parents qui viennent chercher leurs enfants, que le matin, lorsqu'ils viennent les déposer, ce qui pourrait refléter le fait que les étudiantes discutent davantage avec les parents en fin de journée qu'au début.



*Figure 17.* Évolution de la qualité des relations interpersonnelles des étudiantes-stagiaires stagiaires à la HGC avec les parents pendant les accueils et départs au moment du stage

#### **Comparaisons des scores entre le début et la fin du trimestre d'hiver**

Les résultats indiquent une absence de différence significative entre les deux temps de mesures comparés, soit entre le début (février 2017) et la fin du stage (avril 2017) des étudiantes de la HGC pour la qualité des interactions des étudiantes avec les parents tant aux moments de l'accueil que du départ. Ces résultats indiquent que les scores de qualité des interactions entre les étudiantes-stagiaires et les parents demeurent élevés et stables tout au long du stage.

Encore une fois, la *Figure 18* illustre que, tant aux moments de l'accueil que du départ, les étudiantes-stagiaires de la HGC vivent des relations interpersonnelles de qualité élevée avec les parents des enfants de leur groupe, soit constructives en février et très constructives à la fin de leur stage.

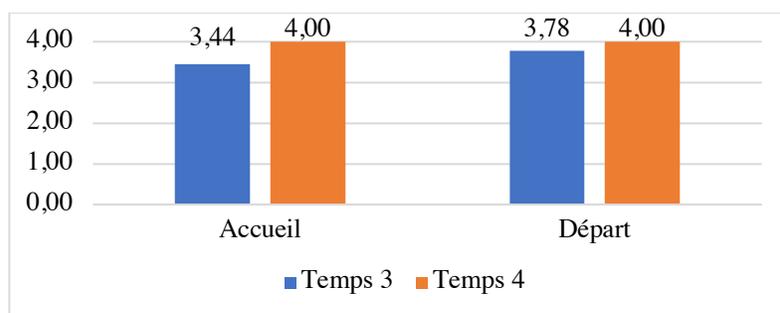


Figure 18. Comparaison des moyennes de la qualité des relations interpersonnelles des étudiantes-stagiaires de la HGC avec les parents des enfants de leur groupe au trimestre d'hiver 2017

#### 4.3.2 QUESTIONNAIRE SUR LA RELATION ENTRE L'ÉDUCATRICE ET LA FAMILLE (FPTRQ)

Afin d'enrichir notre compréhension du phénomène par divers points de vue sur la qualité de la relation des étudiantes-stagiaires avec les parents, les étudiantes de la HGC et du SGD-INST ont été invitées à remplir un questionnaire portant sur leur perception de leur relation avec ces derniers. Ces questionnaires ont été complétés au Cégep par les étudiantes de la HGC à 5 moments pendant l'année scolaire, soit en septembre et décembre 2016 (n = 8), en février et mai 2017 (n = 10) ainsi que six mois après la fin de l'année scolaire (n= 4). Alors qu'ils ont été complétés à quatre reprises par les stagiaires en stage en SDG-INST, soit en septembre et décembre 2016 (n = 8), ainsi qu'en mai (n = 8) et six mois après la fin de l'année scolaire (n= 6).

En nous basant sur une recension des écrits réalisée par certains membres de l'équipe de recherche (Messier, Naud, Cantin, Lemay et Bigras, 2015) au sujet des études sur les pratiques efficaces pour développer une relation positive avec les familles vulnérables, notre équipe a sélectionné et traduit le questionnaire développé par une équipe américaine, le *Questionnaire sur la relation entre la famille et l'éducatrice* (version traduite du *Family and Provider/Teacher Relationship Quality-Provider version*, Kim et al., 2014). Ce questionnaire autoadministré, qui prend approximativement 10 minutes à remplir, comprend 64 items pour les éducatrices qui travaillent auprès d'enfants de 0 à 5 ans. Il permet d'évaluer la perception de l'éducatrice au sujet de la qualité de la relation qu'elle entretient avec tous les parents du groupe d'enfants dont elle a la responsabilité.

La version du questionnaire utilisée est composée de trois domaines (connaissances, pratiques et attitudes) répartis en sept dimensions. Le premier domaine, celui des *Connaissances*, implique d'abord les connaissances spécifiques que l'éducatrice possède au sujet des membres de la famille, dont celles au sujet de la culture de la famille, du contexte dans lequel ils vivent, des situations qui les affectent ainsi que de leurs habiletés, leurs besoins et leurs intérêts. Le second domaine, celui des *Pratiques de l'éducatrice*, concerne d'abord les Pratiques de collaboration et qui engagent la famille dans le service éducatif par le biais d'objectifs partagés ainsi que d'un

processus de décision et de suivi conjoint d'un plan d'action. Viennent ensuite les Pratiques dites de réactivité positive, impliquant une offre de soutien sensible, flexible, et réactive aux besoins et objectifs des familles. Puis, on retrouve des Pratiques de communication positives et bidirectionnelles, qui répondent aux préférences des familles et valorisent les liens d'attachement entre la famille et l'éducatrice. En troisième lieu, le domaine des *Attitudes envers les familles* implique l'engagement de l'éducatrice envers ces dernières, dont la sensibilité aux besoins des enfants, de leurs parents et des familles allant au-delà du travail et témoignant d'une motivation intrinsèque. Cet engagement peut aussi se qualifier de sincère, honnête, encourageant, accessible, et cohérent lors des interactions avec les parents et les enfants. Ce domaine concerne aussi l'ouverture au changement, impliquant la volonté de modifier ses pratiques habituelles afin de se montrer sensible aux besoins spécifiques d'un enfant, d'un parent ou d'une famille en particulier ainsi qu'une volonté de se montrer flexible à modifier ses pratiques suite aux demandes de certains parents ou membres d'une famille. Et enfin, la dernière attitude implique le respect, dont la valorisation de l'enfant et sa famille, l'absence de jugement, la courtoisie et l'accueil, la non-discrimination, l'acceptation d'opinions diverses des parents (par exemple dans la gestion des comportements des enfants et dans les moyens de socialisation des enfants), de même des gestes de considération et de patience avec les parents lorsqu'ils tentent d'obtenir des changements de comportement chez l'enfant. Pour évaluer ces dimensions, une échelle en 4 points (1 = Fortement en désaccord à 4 = Fortement en accord) est utilisée, de même qu'une échelle dichotomique (Oui ou Non). Les auteurs rapportent de bonnes propriétés métrologiques pour l'instrument avec des alphas de Cronbach acceptables ( $\alpha = 0,70$  à  $0,98$ ; Kim *et al.*, 2014; Porter *et al.*, 2015).

### **Analyses de variances à mesures répétées**

Afin de vérifier si la qualité de la relation des étudiantes avec les parents évolue positivement pendant le stage et si les étudiantes du groupe de la HCG se distinguent de celles du groupe ayant fait leur stage en SDG-INST, des analyses de variances à mesures répétées de type HLM ont d'abord été effectuées entre les deux groupes (HCG  $n = 4$  et SDG-INST  $n = 6$ ) aux temps 1, 2, 4 et 5 puisque nous ne disposons pas de cette mesure au temps 3 pour les stagiaires en SDG-INST.

*Connaissance des familles.* Les deux groupes d'étudiantes-stagiaires indiquent qu'elles connaissent tout aussi bien la famille des enfants au début et à la fin du trimestre d'automne. Par contre, les étudiantes de la HCG disent moins bien connaître les familles des enfants de leur groupe que celles en SDG-INST au début et à la fin du trimestre d'hiver.

*Collaboration.* Les deux groupes d'étudiantes-stagiaires se distinguent uniquement au début du stage sur le plan de leur perception de leur collaboration avec les parents, celles du stage de la HCG percevant leur collaboration plus forte au début du stage que celles des étudiantes-stagiaires en stage régulier (SDG-INST). De plus, lorsqu'on examine l'évolution des scores des étudiantes-stagiaires à la HCG et de celles en SDG-INST, ces dernières rapportent collaborer de plus en plus avec les parents à travers le temps, notamment entre le début et la fin du stage.

*Réactivité.* Au début du stage, on note que les étudiantes-stagiaires à la HCG rapportent un niveau de réactivité (i.e. une offre de soutien sensible, flexible, et réactive aux besoins et objectifs des familles) plus élevé que celles en SDG-INST. Par contre, ces niveaux ne se distinguent plus par la suite lorsqu'on les mesure aux moments suivants, signifiant que les groupes d'étudiantes-

stagiaires, tant en SDG-INST qu'à la HCG, ne se distinguent pas à en décembre 2016, en mai 2017 et en novembre 2017 sur le plan de la réactivité.

*Communication.* Lorsqu'on compare les scores des deux groupes d'étudiantes à chacun des temps de mesure, les analyses indiquent que les deux groupes d'étudiantes-stagiaires, tant celles de SDG-INST que de la HCG, perçoivent utiliser un niveau de communication semblable à chacun des temps de mesure. Par ailleurs, lorsque sont comparés les scores de chacun des groupes dans le temps, il semble que les étudiantes du groupe de stage en SDG-INST perçoivent améliorer leurs communications avec les familles entre septembre et décembre (T1 vs T2) ainsi qu'entre septembre 2016 et mai 2017 (T1 vs T4), ce qui n'est pas observé pour le groupe en stage à la HCG.

*Engagement.* Les étudiantes-stagiaires à la HCG et celles en SDG-INST se distinguent sur le plan de leur perception de leur niveau d'engagement avec les parents uniquement au début du stage. À cet effet, les étudiantes en SDG-INST présentent des scores plus élevés en comparaison avec les étudiantes à la HCG.

*Ouverture au changement.* Les étudiantes à la HCG et celles en SDG-INST ne se distinguent pas sur le plan de leur perception de leur ouverture au changement avec les familles, et ce, à chacun des moments de mesure. De plus, les deux groupes d'étudiantes maintiennent leur perception de leur niveau d'ouverture au changement à travers le temps.

*Respect.* Les étudiantes à la HCG et celles en SDG-INST se distinguent sur le plan de leur perception de leur niveau de respect des parents en décembre 2016 (T2) ainsi qu'en mai 2017 (T4)). Aux deux moments de mesure, ce sont les étudiantes de la HCG qui présentent les scores les plus élevés de respect envers les familles. Néanmoins, les deux groupes d'étudiantes maintiennent leur perception de leur niveau respect envers les parents des enfants d'une manière constante à travers le temps.

En résumé, à la fois les étudiantes des deux groupes perçoivent que les relations qu'elles entretiennent avec les familles sont d'un niveau de qualité élevé, pour les sept dimensions évaluées. Seuls les niveaux des *Collaboration* avec les familles et de *Connaissance de la famille* changent au fil de l'année scolaire pour les étudiantes de la HCG. En ce sens, ces dernières indiquent avoir l'impression de collaborer plus fréquemment avec les familles à la fin de l'année scolaire qu'au début, alors qu'à l'inverse, elles ont l'impression de moins bien connaître les familles dont elles s'occupent à la fin de l'année scolaire. De plus, les étudiantes de la HCG rapportent de plus hauts niveaux de collaboration, de réactivité et de respect au début du stage que les étudiantes en stage en SDG-INST, et un plus haut niveau de respect également à la fin du stage. À l'inverse, ce sont les étudiantes en stage en SDG-INST qui se perçoivent d'un plus haut niveau d'engagement avec les familles au début du stage.

### **4.3.3 ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUES INDIVIDUELS – COMMUNICATION AVEC LES PARENTS**

Au cours du même entretien téléphonique individuel réalisé auprès de huit éducatrices ayant fait leur stage de la HCG et des trois éducatrices ayant fait leur stage en SDG-INST six mois après l'année scolaire, celles-ci ont également été questionnées sur leurs expériences avec les parents lors des moments d'accueils et de départs au service éducatif. La grille d'analyse qualitative

utilisée pour l'analyse de leur discours se base sur une adaptation des modèles de la communication transactionnelle de Schramm (Devito *et al.*, 2014), de Shannon et Weaver (1949, cité dans Cormier, 2006) ainsi que de Berlo (1960, cité dans Cormier, 2006). À partir de ces modèles, cinq dimensions ont permis d'analyser le discours des étudiantes-stagiaires soit les Caractéristiques de l'émetteur et du récepteur, les Intentions de communication, le Codage du message, l'Expérience commune de communication et le Message. Tout comme cela a été le cas pour la qualité des interactions avec les enfants et de la pratique réflexive, les résultats sont présentés comme suit : avant le stage, pendant le stage, depuis la fin de l'année scolaire. Puis, la comparaison entre les étudiantes ayant fait le stage à la HGC et celles ayant fait un stage en SDG-INST est présentée. Enfin, ce à quoi les étudiantes-stagiaires attribuent les changements observés est exposé.

### **Avant le stage**

En ce qui concerne les caractéristiques socioaffectives de l'éducatrice, un peu plus de la moitié des étudiantes de la HGC (5/8) relatent qu'avant leur expérience à la HGC, elles ressentaient de la gêne de parler aux parents, ou manquaient de confiance ou encore se sentaient inquiètes de la réaction des parents face aux discussions entourant certains sujets plus délicats. L'une d'elles relate : « J'avouerais qu'avant mon stage III, j'étais quand même gênée de parler aux parents » et une autre : « Tu sais quand c'était des sujets un peu plus délicats, j'avais de la difficulté à le faire. Je me sentais souvent nerveuse avant d'aller parler au parent ».

Par ailleurs, un peu moins de la moitié des étudiantes (3/8) nous ont exprimé qu'elles avaient des enjeux avec le contenu de leur message. Par exemple, une explique qu'elle n'allait pas très loin dans ses échanges avec les parents, une autre qu'elle ne savait pas si elle devait transmettre telles ou telles informations et une dernière relate qu'elle avait des difficultés avec les sujets plus délicats : « Tu sais, on dirait que je me questionnais beaucoup à savoir est-ce que je peux lui dire ou je ne peux pas lui dire. » Chacune d'entre elles identifie des défis personnels qu'elles ont ressentis au regard de différents aspects de leur communication avec les parents. Par exemple, en ce qui a trait au codage du message (qui inclue, par exemple, le ton de voix, le débit ou encore l'attitude), l'une d'elles explique qu'elle ne parlait pas très fort et une autre rapporte qu'elle était sérieuse plutôt qu'amicale. Au regard du contenu du message, une troisième raconte qu'elle n'était jamais trop sûre de ce qui était adéquat d'aborder (quoi dire ou ne pas dire) alors qu'une autre relate qu'elle n'allait pas très loin dans l'échange d'informations. Enfin, pour ce qui concerne la forme du message, une étudiante précise qu'elle ne posait pas beaucoup de questions alors qu'une autre relate qu'elle ne savait pas quels mots utiliser :

*Quels mots utiliser, je me sentais maladroite dans mes paroles. Je ne disais pas n'importe quoi, mais je trouvais que quand j'avais fini de parler avec le parent je n'étais pas comme : ok, je suis fière, je lui ai dit mon information. J'étais plus : Ah j'ai-tu bien dit? J'ai-tu dit le bon mot? Tu sais, c'est plus ça.*

### **Pendant le stage**

Pendant le stage, les entretiens suggèrent qu'un apprentissage marquant concerne la relation socioaffective qui s'établit avec les parents. En effet, certaines étudiantes évoquent avoir saisi l'importance de la relation avec les parents et comment créer un lien significatif avec ces derniers, comme une étudiante l'explique :

*Ce que j'ai appris beaucoup aussi c'est comme avec les enfants, c'est de créer un lien avec le parent aussi là. Fait que, ça aussi c'est une autre affaire que j'ai apprise dans le stage 3, parce que moi dans ma tête c'était : Ah, on communique avec le parent, mais tu sais, rien de plus là, c'était on donne l'information au parent, le parent nous donne de l'information sur l'enfant. Mais jamais je ne pensais que c'était de créer un lien avec le parent aussi, ce qui fait bien du sens maintenant là.*

En ce qui concerne les autres éléments associés à la communication avec les parents, il apparaît que chacune des étudiantes ait réalisé des apprentissages distincts puisque peu d'étudiantes abordent les mêmes aspects des thématiques liées à la communication. En effet, chacune ajoute des idées nouvelles au discours collectif. Ainsi de façon individuelle, elles évoquent soit une bonification de leurs habiletés de communication avec les parents sur le plan du langage non verbal, le déploiement d'un point de vue plus compréhensif, la prise en considération de l'histoire des parents dans les communications, le traitement des sujets plus délicats, la bonification des contenus des communications de même que la préparation des communications entre autres choses :

*J'ai appris à préparer ce que j'avais à leur dire d'avance. Mettons, quand je préparais leur feuille lors du repos, ben là, je préparais aussi ce que j'allais dire aux parents, parce qu'avant j'étais un peu gênée avec eux, puis à la fin, tu sais je préparais ce que j'allais leur dire, les questions que j'avais à leur poser d'avance, puis ben j'étais beaucoup plus à l'aise, puis confiante devant eux.*

### **Depuis la fin du stage**

L'analyse du discours suggère que plusieurs étudiantes semblent adopter un nouveau paradigme dans leurs relations avec les parents suite à leur expérience de stage à la HGC.

En effet au regard de la catégorisation de Schramm (Devito *et al.*, 2014), deux catégories semblent davantage abordées par les anciennes étudiantes, soit les caractéristiques de l'étudiante, tant au niveau affectif que cognitif ainsi que le contenu du message. Ainsi au regard de la composante affective, les cinq étudiantes qui disaient manquer de confiance ou être plus gênées avant le stage expriment avoir acquis cette confiance et se sentir plus à l'aise avec les parents : « Là, j'y vais avec une très belle confiance puis je vais dire les choses, puis j'observe les parents aussi, puis j'apprends à, tu sais, je vois comment qu'ils sont aussi. Je les prends comme des individus à part entière pas juste le parent de l'enfant ».

En ce qui a trait à la composante cognitive, la moitié des étudiantes en parlent, bien qu'elles amènent des idées différentes les unes des autres. Toutefois tous leurs discours témoignent d'un changement de représentations. Ainsi pour deux d'entre elles, le lien relationnel ou de confiance avec le parent est maintenant considéré essentiel, une autre perçoit aujourd'hui l'intérêt d'une relation égalitaire, comme si chacun a quelque chose à partager. Une autre étudiante précise qu'une communication verbale quotidienne avec les parents est très importante afin d'amener le parent à voir son enfant autrement, contrairement à l'utilisation de la communication écrite :

*Je trouve ça important de parler de la journée de leur enfant, même si j'écris dans leur cahier quand le parent il arrive ben j'essaie de me souvenir tout le temps une*

*petite affaire que l'enfant a fait dans sa journée pour lui dire, tu sais de quoi de positif, pis je trouve ça important que le parent puisse voir autrement son enfant.*

Finalement, les contenus des propos des étudiantes stagiaires semblent particulièrement influencés par les apprentissages réalisés à la HGC. Ce qui est le plus fréquemment abordé concerne la capacité à se centrer sur le positif lors d'échanges avec les parents au sujet du comportement de l'enfant ou de son développement ou encore d'autres facteurs contextuels : « Je vais mettre l'accent beaucoup plus sur les bonnes choses, pis tu sais je vais quand même parler du comportement, mais je vais comme le glisser entre deux points positifs pis à la fin je vais vraiment mettre comme : *Ah oui pis il a vraiment eu une super journée, il était super passionné quand il faisait ça* ».

### **Comparaison des propos des étudiantes en stage à la HGC avec celle en SDG-INST**

En ce qui concerne la comparaison entre les groupes, dans un groupe comme dans l'autre, les étudiantes remarquent qu'au terme de leur stage, elles sont plus confiantes ou moins gênées avec le parent, qu'elles ont amélioré leurs compétences à communiquer et qu'elles ont changé positivement leur vision des parents ou de la communication avec les parents. Au niveau des différences, il apparaît que peu d'éléments se distinguent réellement puisque dans un groupe comme dans l'autre, les étudiantes ont un discours plutôt individualisé de leur expérience de communication avec les parents (elles parlent d'éléments différents de leurs relations avec les parents). Trois éléments ressortent tout de même et distinguent les deux groupes d'éducatrice en fonction de leur expérience de stage. Dans un premier temps, contrairement au groupe d'étudiantes en SDG-INST, plusieurs étudiantes de la HGC traitent de leur intention derrière leur communication ou relation avec les parents, c'est-à-dire leurs objectifs de communication. De plus, elles indiquent aborder avec plus d'aisance les parents de la clientèle vulnérable et les sujets touchant les comportements plus difficiles des enfants provenant de ces familles plus vulnérables. Les étudiantes du SDG-INST n'abordent pas cette thématique. Finalement, en ce qui concerne leurs communications avec les parents, elles émettent l'idée de rester axées sur le positif, abordent la technique du « sandwich », valorisent l'utilisation de l'humour et privilégient d'aider le parent à voir son enfant positivement. Ces idées ne sont pas soulevées pas les étudiantes du SDG-INST au moment de l'entretien téléphonique individuel.

### **À quels processus du stage à la HGC les étudiantes-stagiaires attribuent-elles ces changements?**

Pour expliquer leurs progrès au regard de leurs relations avec les parents, les étudiantes de la HGC retiennent principalement le fait d'avoir été soutenues par les membres de l'équipe éducative lors de leurs expériences auprès des parents :

Si, admettons, il y avait des sujets sensibles, ben il y avait toujours les professeures qui étaient proches, tu sais, tu te sentais à l'aise de le dire au prof : Là je vais lui mentionner ça, veux-tu rester proche parce que je veux utiliser les bons mots ou ben si je me plante ben tu vas être là pour me rattraper.

Des étudiantes mentionnent aussi que le contact quotidien avec les parents matin et soir et le fait côtoyer des parents de différents horizons a été particulièrement déterminant pour leurs apprentissages : « Ben, avec la halte, on a un contact direct le matin quand le parent pis l'enfant arrivent pis le soir, fac tu sais t'as pas vraiment le choix de t'informer le matin comment ça se passe, pis le soir de transmettre tes informations ». Finalement, les tutorats de groupe ont aussi été nommés comme étant fort utiles par quelques étudiantes.

#### 4.4 SENSIBILITÉ EMPATHIQUE

Cette section présente les résultats du questionnaire sur l'empathie ethnoculturelle<sup>29</sup> complété par les étudiantes des deux groupes. Suivent ensuite, l'analyse des réponses des étudiantes-stagiaires obtenues lors de l'entretien téléphonique individuel semi-dirigé tenu six mois après la fin de l'année scolaire 2016-2017.

##### ÉCHELLE D'EMPATHIE ETHNOCULTURELLE

L'empathie ethnoculturelle est mesurée par une version que l'équipe de recherche a traduite du *Scale of Ethnocultural Empathy* (Wang *et al.*, 2003). Le questionnaire comporte 31 items répartis en 4 dimensions : 1) Émotions et expression empathiques (EEE = 15 items, score de 15 à 90), 2) Perspective empathique (PE = 7 items, scores de 7 à 42), 3) Acceptation de la différence culturelle (ADC = 5 items, scores de 5 à 30), et 4) Conscience empathique (CE = 4 items, scores de 4 à 24). L'échelle de réponse comporte 6 niveaux (1 = fortement en désaccord à 6 = fortement en accord). Un score élevé indique un fort niveau d'empathie ethnoculturelle. Les auteurs rapportent une bonne validité interne et fiabilité test-retest.

##### Échantillon

Au total, huit étudiantes de la HGC ont répondu aux questionnaires sur l'empathie ethnoculturelle à trois moments (aout 2016, décembre 2016 et mai 2017) et ont pu être comparées aux huit stagiaires en SDG-INST. Une première analyse compare donc l'évolution de leurs scores à ces trois moments de mesure. Par la suite, on présente les résultats des analyses de variance à mesures répétées des huit étudiantes de la HGC qui ont complété ce questionnaire à tous les temps de mesures entre le début et la fin de l'année scolaire afin de décrire leur évolution en fonction de leur expérience de stage, ces résultats sont présentés pour chacune des quatre échelles (*Émotions et expression empathiques*, *Perspective empathique*, *Acceptation de la différence culturelle*, et *Conscience empathique*) de l'échelle d'empathie ethnoculturelle (Wang *et al.*, 2003) et se termine par le score global de l'échelle.

L'analyse comparative des scores des étudiantes des deux groupes aux trois temps de mesure indique que les scores de l'échelle de *Perspective empathique* (PE) présentent des différences statistiquement significatives en fonction du groupe. Ainsi, cette échelle présente des scores supérieurs chez les étudiantes à la HGC à celui des étudiantes en SDG-INST, et ce à chacun des

---

<sup>29</sup> Le questionnaire *Scale of Ethnocultural Empathy* traite uniquement d'empathie envers les personnes de cultures différentes. Pour rester cohérent avec le questionnaire, nous utilisons le terme empathie ethnoculturelle uniquement en ce qui concerne les résultats au questionnaire. Autrement nous utilisons le terme empathie socioculturelle.

trois temps de mesure (T1, T2 et T4). De plus, on note un effet d'interaction Temps par Groupe aux trois autres échelles, soit l'Émotion et l'expression empathique (EEE), l'Acceptation des différences (ADC) et la Conscience empathique (CE). Ce qui signifie que les scores des étudiantes en stage à la HGC pour ces trois échelles demeurent élevés et constants tout au long du stage alors qu'ils remontent progressivement, mais très peu, chez les étudiantes en SDG-INST au fil de l'année scolaire (voir Figure 19).

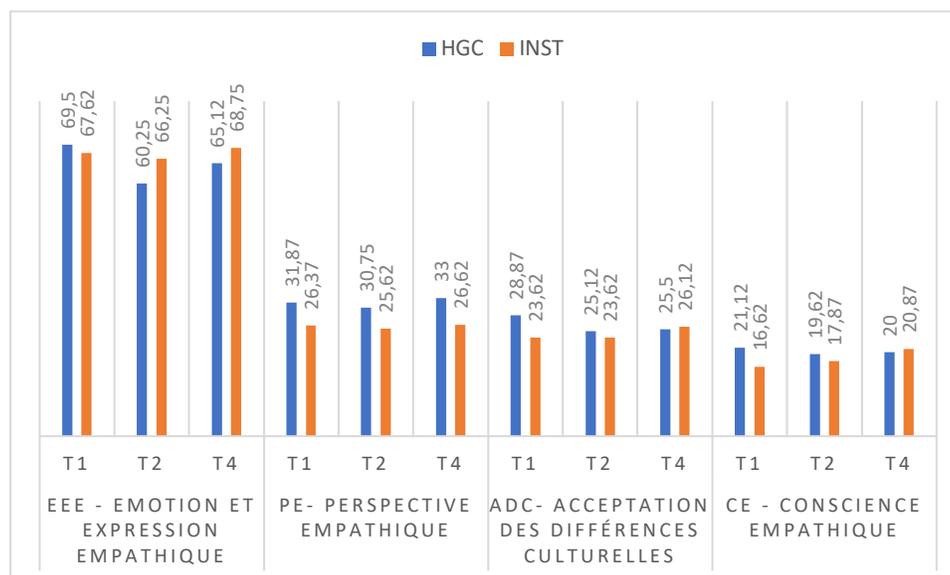


Figure 19. Comparaison des scores des stagiaires HGC et SDG-INST aux trois temps de mesure à l'échelle d'empathie ethnoculturelle

### **Résultats de l'analyse de variance à mesures répétées pour les stagiaires de la HGC**

En ce qui concerne l'analyse GLM portant uniquement sur les huit stagiaires de la HGC ayant complété les questionnaires aux temps 1 à 4, soit en aout et décembre 2016 et ensuite en février 2017 et mai 2017, les résultats indiquent que l'évolution du discours et des sentiments empathiques qui présentent des différences statistiquement significatives à l'automne 2016. On constate une diminution du discours et du sentiment empathique entre le début et la fin du trimestre d'automne (T1 = 69,50; vs T2 = 60,25) puis une stabilisation des scores par la suite, les se situant à des niveaux moyennement élevés (voir Figure 20).

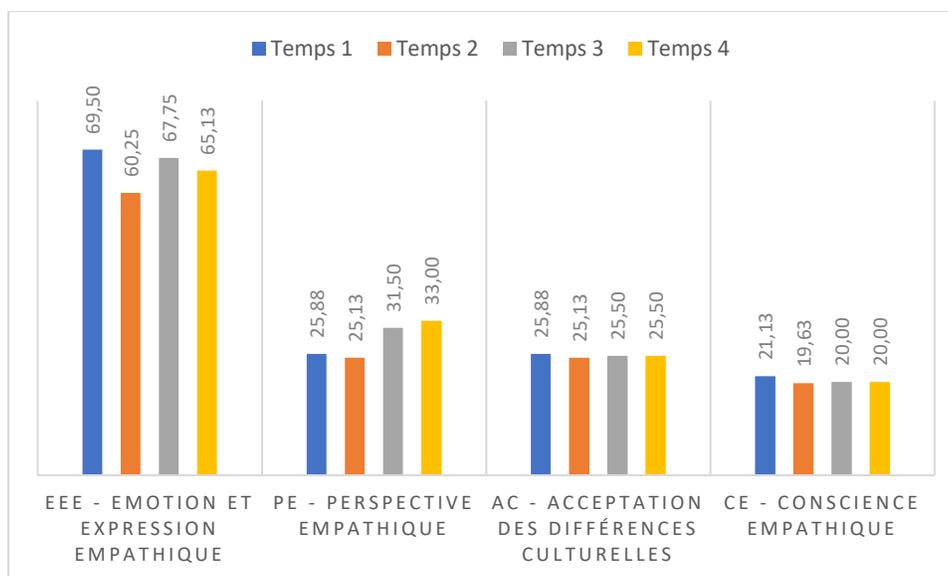


Figure 20. Évolution de l'empathie ethnoculturelle chez les stagiaires HGC dans le temps

L'analyse de l'évolution de l'*Émotion et de l'expression empathique* (EEE) des étudiantes de la HGC indique une diminution statistiquement significative entre le début été la fin du trimestre d'automne. Les scores demeurent élevés puisque le score moyen total pour cette échelle est de 90.

L'évolution de la *Perspective empathique* (PE) des étudiantes de la HGC envers des individus d'un groupe ethnique différent, indique que le degré d'empathie en lien avec la tentative de comprendre l'expérience et l'émotion des individus d'un groupe ethnique différent demeure plutôt élevé (score total maximal de 42) et stable tout au long du stage.

Pour l'évolution de l'*Acceptation des différences culturelles* (AC) des étudiantes de la HGC au sujet d'individus d'un groupe ethnique différent, les résultats indiquent que le degré d'empathie en lien avec la compréhension, l'acceptation et la valorisation des traditions des individus d'un groupe ethnique différent demeure élevé et stable (score total maximal de 30) tout au long du stage.

Quant à la *Conscience empathique* (CE) qui mesure les connaissances de l'expérience en lien avec la discrimination des étudiantes du vécu des individus d'un groupe ethnique différent, les résultats indiquent que le degré de conscience empathique quant à l'expérience vécue par rapport à la discrimination chez les individus d'un groupe ethnique différent demeure élevé et stable (score maximal de 24) tout au long de l'année de stage.

Enfin, pour l'évolution du score global de l'empathie ethnoculturelle des étudiantes de la HGC (résultat non présenté), on note que le niveau d'empathie ethnoculturelle global diminue de manière statistiquement significative entre le début et la fin de la session d'automne stage et que par la suite, on observe une tendance à l'augmentation des scores non significative.

En somme, peu de différences dans le temps en ce qui concerne l'évolution de l'empathie pendant le stage pour les étudiantes de la HGC sont notées, les scores sont élevés dès le début du stage et semblent se maintenir tout au long de l'année scolaire 2016-2017. Seuls les scores d'*Émotion et*

*d'expression empathique* (EEE) des étudiantes de la HGC à l'égard des individus d'un groupe ethnique différent diminuent entre le début et la fin du trimestre d'automne, mais tendent à remonter à la fin du stage. Pour les différences entre les groupes, seule l'échelle de *Perspective empathique* (PE) indique une différence statistiquement significative des scores entre les deux groupes, en faveur des étudiantes de la HGC.

## **ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUES INDIVIDUELS - EMPATHIE SOCIOCULTURELLE**

Rappelons que cet entretien de trente à quarante-cinq minutes a été réalisé six mois après la fin de l'année scolaire 2016-2017 auprès de 8 éducatrices qui ont fait leur stage à la HGC et de trois autres qui l'ont réalisé en SDG-INST. Les entretiens ont été enregistrés et le verbatim a été retranscrit. La grille d'analyse des propos des éducatrices au regard de l'évolution de leur niveau d'empathie socioculturelle a été construite à partir d'une adaptation des modèles de l'empathie de Decety (2005) et de Gerdes *et al.* (2011). Ainsi les propos recueillis au cours de l'entretien ont été catégorisés selon cinq dimensions dont 1) le partage affectif qui correspond au partage de l'émotion d'autrui, 2) la conscience de soi qui permet de distinguer ses émotions de celles de l'autre, 3) la prise de perspective de l'autre qui est la capacité à prendre en compte le point de vue psychologique de l'autre, 4) la régulation des émotions qui consiste à contrôler ses émotions face à la situation afin de ne pas se laisser envahir et finalement 5) les attitudes empathiques qui sont les réponses comportementales altruistes face aux émotions de l'autre (ex. offrir de l'aide). Une cinquième catégorie émergente a été ajoutée en cours d'analyse, soit le rapport affectif à l'autre. Cette dernière composante sera traitée dans la section suivante (réduction des préjugés face aux familles et aux enfants), car elle s'apparente à cette thématique. Les résultats sont présentés comme suit : avant le stage, pendant le stage, depuis le stage, comparaison entre les éducatrices ayant fait le stage à la HGC et celles ayant fait un stage en SDG-INST et finalement attributions des changements.

### **Avant le stage**

L'analyse du discours des étudiantes au regard de leur capacité d'empathie avant le début du stage met en lumière qu'elles n'arrivaient pas à réguler leurs émotions face à des situations impliquant de la tristesse ou des difficultés vécues par les familles. Sur les huit étudiantes, six (la majorité) affirment qu'elles étaient affectées émotivement, ce qui impliquait qu'elles n'arrivaient pas à vivre un détachement face aux situations ou émotions vécues par les familles vulnérables. Elles disent qu'elles faisaient preuve de sympathie plutôt que d'empathie. Une étudiante relate :

*Avant [j'étais] plus comme sympathique, du fait que je prenais tout leur mal ou leur manque, comme je le prenais personnellement pis moi ça m'atteignait pis, tu sais admettons, je ne les aidais pas de la bonne façon quand j'étais sympathique parce que moi je me brûlais ben raide, parce que j'étais trop impliquée émotivement.*

Une seule étudiante (parmi huit) affirme plutôt qu'elle était déconnectée de ses émotions et vivait donc une trop grande distance face aux vécus et émotions difficiles des familles et devait apprendre à se reconnecter à ses émotions afin d'arriver à être empathique :

*Moi j'ai toujours été beaucoup quelqu'un de tête là, pis pas d'émotion, comme je te disais là, c'était coupé là, fac je n'avais pas de problème trop avec ça [la distance*

*émotionnelle]. Ben j'avais une distance émotive de ma vie en générale, fac, j'ai appris à reconnecter les émotions au lieu de les distancer.*

Dans une moindre mesure, les autres composantes de l'empathie sont aussi abordées par certaines étudiantes. Par exemple, trois étudiantes explicitent qu'elles éprouvaient des difficultés à adopter la perspective de l'autre dans un contexte culturel ou socioéconomique différent. Une explique qu'elle ne connaissait pas et ne comprenait donc pas les enjeux liés à la défavorisation. Trois parlent aussi de leurs défis à mettre en place des interventions au regard de l'affect des parents. Une exprime qu'elle ne savait pas comment faire avec une maman aux prises avec des émotions intenses. Pour une autre, c'est le fait qu'elle n'osait pas intervenir, ce qui la bloquait à mettre en place des stratégies d'accompagnement pour accueillir les émotions des parents.

### **Pendant le stage**

La moitié des étudiantes donnent des exemples illustrant le développement de la conscience de soi pendant leur stage à la HGC. A cet égard, une participante raconte avoir appris à se questionner sur des expériences de son enfance : « Quand j'étais jeune sûrement qu'ils ne me disaient pas « ah tu es en colère, tu es fâchée » fac tu sais on dirait que j'ai comme jamais appris c'était quoi, ou peut-être qu'ils me disaient « tu n'as pas le droit de pleurer » ou je ne sais pas là, je ne sais pas, ça c'est quelque chose que je me suis toujours questionnée depuis que je suis à la halte ». Une seconde révèle un apprentissage à reconnaître ses émotions, une autre s'est plutôt questionnée sur ses réactions émotives, ce qui a suscité une prise de conscience, une dernière indique un apprentissage à connaître ses limites et à les respecter.

L'apprentissage du maintien d'une saine distance émotive face aux émotions et au vécu des familles en situation de vulnérabilité a occupé le discours de quatre étudiantes. Ainsi, elles ont appris à réguler leur partage affectif par moment trop envahissant :

*Avec la halte, j'ai réussi à me faire une barrière émotionnelle, de les comprendre, d'être là pour eux, mais pas d'embarquer avec eux dans l'émotion parce qu'ils m'ont montré que ça les aidait pas si j'embarquais avec eux, de vraiment, d'avoir ma barrière émotionnelle, d'être là pour eux, de les aider, de les écouter, mais de pas embarquer avec eux dans leur tristesse, de vraiment être plus empathique que sympathique.*

Ainsi, on comprend que cette nouvelle capacité à s'autoréguler face aux émotions de tristesse, de douleur psychologique, de colère ou de peur de ces parents leur permet de se décentrer et ainsi de se concentrer sur les enjeux réels de ces familles et de leur apporter le soutien et l'aide nécessaire dans le cadre de leur rôle professionnel.

Finalement, les étudiantes ont appris à développer une **approche empathique** auprès de ces familles venant de la diversité culturelle ou de milieux socioéconomiques plus faibles : « Je mettais des mots, j'essayais comme d'accueillir le parent, d'être vraiment comme un outil pour le parent, tu sais, le parent ça lui fait du bien d'évacuer ». Les étudiantes nous parlent d'accueil des émotions par des stratégies comme l'écoute et le reflet, de communication, de référence à des ressources, de transformation du négatif en positif, etc.

### Depuis la fin du stage

Maintenant dans leur milieu de travail, les éducatrices en contact avec des familles provenant de milieux culturels ou socioéconomiques différents du leur disent continuer à s'autoréguler par rapport aux émotions de ces parents. Ainsi, elles nomment être capable de distance émotionnelle comme dans cet exemple :

*Je l'observe plus d'une manière objective, j'ai de la compassion ou justement de l'empathie envers ce que je peux voir [...]. Je suis encore moi après pis je ne suis pas comme, moi plus les problèmes d'une famille, tu sais, puisque j'ai ma distance, pis je n'ai pas tous les problèmes des autres sur mes épaules.*

Cette étudiante explique que, grâce à cette capacité à garder une saine distance, elle ne s'épuise plus, elle a trouvé un équilibre lui permettant de vivre son rôle professionnel avec beaucoup plus d'harmonie.

La moitié de ces éducatrices nouvellement diplômées précisent aussi arriver à adopter ou du moins à essayer d'adopter la perspective de l'autre. Ainsi, chacune à leur façon, elles explicitent cette idée. Certaines disent être plus portées à essayer de les comprendre ou encore vouloir comprendre ces familles, chez d'autres c'est le fait de se poser des questions et d'émettre des hypothèses liées à leur contexte culturel ou économique. Certaines affirment mieux comprendre les défis ou les enjeux de ces familles défavorisées ou immigrantes :

*C'est banal, mais juste au climat, ça peut être très différent de leur pays, le mode de vie, c'est très différent aussi, fac tu sais, je veux dire, il y a des circonstances que je ne prenais pas en considération avant, que maintenant je suis capable de voir.*

Plus de la moitié des nouvelles éducatrices parlent de leur approche auprès de ces familles. Dans un premier temps, elles ont un discours qui démontre qu'elles se sentent concernées par les enjeux liés aux familles vulnérables et qu'elles souhaitent trouver des solutions adaptées lorsque ces dernières démontrent des émotions plus difficiles à vivre. La majorité des étudiantes-stagiaires ayant fait leur stage à la HGC discutent de leur approche empathique face aux émotions vécues par l'autre, comme le démontre cet exemple :

*D'être capable de leur parler, pis de faire un peu, tu sais du reflet d'émotions, tu sais « je comprends », peu importe la situation, si le parent est triste ou « je comprends que vous êtes triste » [...] pis tu sais de montrer qu'on est présent pour eux là, pis pas seulement pour l'enfant là, mais pour eux aussi, pour les soutenir dans ce qu'ils vivent là.*

Ainsi, elles nomment différente façon d'être empathique : montrer qu'elles sont là pour les familles, être attentives et à l'écoute, les laisser parler, les aider avec les ressources qu'elles connaissent, être compréhensives, soutenir le parent à relativiser ou dédramatiser, faire du reflet d'émotions entre autres choses.

### **Comparaison des réponses des étudiantes en stage à la HGC et celles en SDG-INST**

Les trois étudiantes interrogées provenant du SDG-INST précisent ne pas avoir été ou avoir été très peu en contact avec ces enjeux (différence culturelle et socio-économique) pendant leur stage. Elles n'ont donc pas pu, dans le cadre de leur stage, développer leurs compétences au regard de l'empathie socioculturelle. Deux d'entre elles ont tout de même un discours qui démontre qu'elles ont développé une certaine compréhension de la différence culturelle (ex. : une dit avoir pris conscience de la réalité des familles immigrantes et l'autre, avoir réalisé qu'on peut voir une situation différemment) pendant leur parcours scolaire. Elles précisent, par contre, qu'elles attribuent ces prises de conscience à une conférence d'une femme réfugiée lors d'un cours de TEE plutôt qu'à leur stage précisément.

### **À quels processus du stage de la HGC les étudiantes-stagiaires attribuent-elles ces changements?**

Lorsqu'interrogées sur les éléments de leur formation les ayant le plus soutenues dans le développement de leur empathie socioculturelle, les étudiantes de la HGC mettent l'accent sur deux éléments en particulier, soit la présence et l'aide des membres de l'équipe éducative lorsque venait le temps d'aborder ces enjeux :

*[...] Tu sais, des fois quand on était un peu moins à l'aise, tu dis à un professeur 'peux-tu venir avec moi, juste être à côté de moi pis écouter pis si jamais, tu sais, je suis comme embêtée, je sais plus quoi dire, juste d'être là', ben ça me sécurisait qu'il y a quelqu'un qui était là avec moi de, pouvoir en discuter après, elle avait entendu, elle avait compris ce qui s'était passé dans ma situation pis après je pouvais en discuter avec mon professeur.*

Et, en deuxième lieu, elles dénotent l'importance des pistes précises ou des conseils des membres de l'équipe éducative de même que de l'enseignement par le questionnement et la discussion, comme en témoigne cet exemple :

*À la halte, tu as des pistes précises là, les professeurs connaissaient très bien toute la situation, tout ce qui s'était passé, le contexte de l'enfant et tout, fac c'était plus facile d'être comme outillée, d'avoir des réponses immédiates. Jamais le professeur ne m'a dit « ben je ne sais pas quoi te dire », c'était tout le temps « ben on va regarder ensemble qu'est-ce qu'on peut faire », pis jamais je n'avais une réponse tout cru, c'était « toi d'après toi, tu sais qu'est-ce qu'on peut faire? Qu'est-ce que? », fac c'est sûr que c'est plus facile.*

De plus, à ce sujet, les éducatrices précisent qu'elles ont pris part à de nombreuses discussions et mises en situation sur la clientèle et donc sur les enjeux de la défavorisation ainsi que de l'immigration. Bien que ces deux éléments soient les plus appuyés dans leur discours, les éducatrices ont aussi nommé d'autres éléments de la formation ayant soutenu leurs apprentissages à ce niveau : le soutien des membres de l'équipe éducative pour faire de l'introspection et des prises de conscience, le modelage de l'équipe éducative de celles-ci, les redirections subtiles et adaptées à la personnalité des étudiantes de la part des formatrices, le fait de côtoyer ces familles ainsi que le travail d'équipe avec leurs consœurs, entre autres exemples.

## **4.5 RÉDUCTION DES PRÉJUGÉS FACE AUX FAMILLES ET AUX ENFANTS**

Cette section présente les résultats du questionnaire sur leur perception de la pauvreté, complété par les étudiantes de la HGC et suivis des réponses des étudiantes lors des entretiens téléphoniques semi-dirigés tenus six mois après la fin de l'année scolaire sur le sujet de leur relation à la différence, c'est-à-dire à l'égard des personnes provenant de milieux socio-économiques faibles et/ou de milieux ethnoculturels.

### **QUESTIONNAIRE SUR LA PERCEPTION DE LA PAUVRETÉ**

Afin de mesurer l'évolution des préjugés concernant la pauvreté, l'équipe de recherche a traduit le questionnaire *MacDonald's Poverty Scale* (MacDonald, 1971). Ce questionnaire comprend 12 items pour lesquels le répondant est invité à se prononcer sur une échelle en 10 niveaux (1 = très en désaccord à 10 = fortement en accord) évaluant la présence d'attitudes négatives envers la pauvreté. Il présente une bonne cohérence interne (Cronbach  $\alpha = 0,81$ ) et une excellente stabilité temporelle ( $r = 0,90$ ). Comme pour les autres questionnaires, cet instrument a été complété au collège par huit étudiantes-stagiaires en stage à la HGC au T1 (août 2016) et T2 (décembre 2016) et dix aux T3 (février 2017) et au T4 (mai 2017) ainsi que huit étudiantes-stagiaires en SDG-INST à trois moments de l'année scolaire (août, décembre, mai 2017).

L'analyse de variances à mesures répétées comparant l'évolution des scores des huit étudiantes HGC avec ceux des huit étudiantes en SGG-INST aux trois temps de mesure pendant l'année scolaire porte sur le score global de l'instrument obtenu par le cumul des scores aux onze items. Un score élevé à ce questionnaire indique la présence d'attitudes négatives. Ainsi, les résultats indiquent une absence de différence statistiquement significative entre les groupes et les temps de mesure tant chez les étudiantes-stagiaires en stage à la HGC qu'en SDG-INST présentant une attitude moyennement positive concernant les individus en condition de pauvreté, qui demeure stable tout au long du stage.

### **ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUES INDIVIDUELS – RÉDUCTION DES PRÉJUGÉS FACE AUX FAMILLES ET AUX ENFANTS**

Afin d'examiner l'évolution des représentations des stagiaires au regard de la différence culturelle et socioéconomique des familles qu'elles fréquentent dans leurs lieux de stage, une analyse thématique à partir de catégorisation émergente inspirée de la méthode de Yin (2013) a été réalisée. Pour chacune des étapes du stage, soit avant, pendant et depuis le stage, seront abordés les préjugés (positifs ou négatifs) selon le construit théorique de Corneau (2017) qui se décline en trois dimensions soit 1) la Dimension cognitive du rapport à l'autre (les pensées, les savoirs au sujet de l'autre), 2) la Dimension affective (le ressenti au regard de l'autre) et finalement, 3) la Dimension comportementale (nos actions et attitudes envers l'autre).

### Avant le stage

Lors de l'entretien téléphonique individuel, au sujet de leurs conceptions avant le stage concernant leur relation à la différence, l'analyse des verbatim indique que trois étudiantes sur les huit ont abordé la dimension cognitive du rapport à l'autre. Ainsi, lorsqu'elles se remémorent ce moment où elles débutaient leur stage, leur discours à ce sujet témoigne d'une compréhension moins élaborée ou plus stéréotypée qu'à la fin du stage. Ainsi, par exemple, une des étudiantes évoque qu'elle était centrée sur la première impression, une autre rapporte qu'elle ne comprenait pas certains comportements d'une famille immigrante ou encore une dernière indique qu'elle ne se posait pas de questions sur la dimension culturelle des familles. Elle exprime : « Mais avant je m'aurais juste moins posé de questions [par rapport à la culture] aussi que maintenant ».

Au regard de la *Dimension affective de la relation à la différence*, la moitié des étudiantes interrogées ont exprimé l'idée que plus de jugements négatifs les habitaient avant le stage à la HGC au sujet des familles vulnérables. À titre d'exemple, l'une d'elle raconte :

*Moi j'ai eu des enfants qui étaient vraiment défavorisés pis c'est sûr qu'au début quand ils arrivaient à la halte avec la couche pleine du matin, ma première chose c'était de juger le parent « voyons donc, qu'est-ce qui s'est passé? », tu sais « pourquoi? ».*

Alors qu'une seconde explique sa réaction avant l'expérience de la halte face à un enfant provenant d'une autre culture et qui arrive systématiquement au service de garde avec des sandales et des bas plutôt que des chaussures fermées pendant l'hiver : « J'aurais dit « ah, mais ça ne marche pas son affaire, il a des sandales pis c'est l'hiver » ».

### Pendant le stage

L'expérience à la HGC s'est révélée porteuse de changements pour la majorité des étudiantes. Les trois quarts de celles qui ont été interrogées rapportent en effet une connaissance ou une compréhension accrue des situations liées à la différence. Par exemple,

*Veut veut pas, comme je le disais, on a eu quand même des rencontres qui nous expliquaient dans quel contexte que les parents vivaient comment qu'ils, comment qu'ils pouvaient se sentir ou des choses comme ça, tu sais on a vu des informations sur eux. J'étais informé, j'étais outillé par rapport à ça, pis ça c'est justement, c'est les rencontres préparatoires en fait de la halte là. Fac ils nous ont expliqué dans quel contexte qu'on allait travailler, quel genre de familles qui allaient être là. Moi ça l'a changé du tout au tout au niveau comme du jugement ou peu importe là.*

À d'autres moments, elles expriment avoir réfléchi aux situations impliquant la différence socioculturelle ou socioéconomique en se questionnant sur ces aspects :

*Bien c'est sûr que je les comprenais plus, parce que tu sais au début on se questionnait tous pourquoi il faisait ça [un enfant d'origine africaine qui mangeait directement dans le plat de service plutôt que dans son assiette], mais quand on a su le pourquoi, on comprenait vraiment pis, c'est sûr on lui montrait comment faire, mais j'étais plus compréhensive face à son comportement.*

Au regard de la dimension affective, quelques étudiantes expliquent qu'elles ont appris à moins juger, à percevoir le parent différemment comme dans cet exemple :

*Des fois j'en parlais aux professeurs, pis des fois ils me disaient « mais tu sais, ça c'est un jugement », d'être capable de faire la différence entre « ben ça ce que tu penses en ce moment c'est un jugement [...] tu sais faut que quand tu vois l'enfant la première chose qui te vient en tête c'est pas ce que le parent aurait dû faire, mais ce que tu pourrais faire pour que le parent [pour que] ça arrive pu qu'est-ce qui est arrivé ». Fac de percevoir différemment le parent au lieu de le juger, de tu sais trouver de solutions, pis des choses pour mettre en place, comment discuter avec lui des pistes pour que, ce que je vis, ce que je trouve que, pour moi ce n'est pas acceptable, ben pour pu que ça arrive.*

La majorité des étudiantes abordent leurs apprentissages au regard de la dimension comportementale de la relation à la différence. Chacune décrit différents aspects de leur pratique, mais toutes relatent le développement d'une pratique plus ouverte et plus adaptée à la différence socioculturelle consécutivement à leur passage à la HGC. Ainsi, certaines ont développé leur capacité à outiller ou aider le parent en prenant en considération son contexte, d'autres trouvent plus aisément des solutions pour accompagner le parent ou se centrent sur le bien-être de l'enfant plutôt que de juger le parent ou de ressentir de la frustration face à ce dernier. Finalement, certaines rapportent une attitude compréhensive accrue pendant ce stage :

*Bon, il faut être compréhensive, le parent peut-être qu'il a pas eu le temps, il a peut-être eu un matin vraiment difficile, son sac est pas terminé, ben regarde nous on l'a à la garderie, on va lui fournir, on va mettre l'enfant confortable pis le parent ben on va juste lui dire que, tu sais « on s'en est occupé, d'y penser de l'emmener le lendemain » [...] nous on est là pour l'aider, tu sais on va être là pour l'outiller, outiller le parent pis aider l'enfant à le mettre propre, à le mettre confortable, tu sais, je, j'essayais de me dire « moi je vais être utile sur le moment genre quand j'ai l'enfant avec moi ». Je vais essayer d'être utile aussi en dehors en outillant le parent, si le parent est réceptif, mais tu sais, sinon ben je vais faire sur le moment présent quand je suis avec l'enfant.*

### **Depuis la fin du stage**

La totalité des étudiantes de la HGC remarque que leur niveau de compréhension des situations liées à la différence s'est accru depuis la fin du stage. La majorité (75 %) d'entre elles affirment mieux comprendre les familles provenant d'un groupe ethnoculturel ou socioéconomique différent du leur et un peu plus de la moitié ajoutent qu'elles se posent davantage de questions et émettent des hypothèses au regard des situations liées à la différence afin de comprendre ce qui pourrait expliquer certains comportements. Plusieurs étudiantes précisent aussi qu'elles tentent de voir plus loin que leur première impression : « Tu sais je n'essaie pas tout de suite mettre la faute sure, tu sais leur situation, j'essaie de voir autre, tu sais autre chose que leur situation financière ». En ce qui concerne la *Dimension affective de la relation à la différence*, on note que la totalité des étudiantes rapporte une évolution positive de ce rapport affectif. Ainsi, six mois après leur stage, la majorité des éducatrices disent accepter les personnes telles qu'elles sont et ne pas juger ou juger moins, comme dans cet exemple :

*C'est sûr que je suis plus sensible à ces personnes-là parce que tu sais, on ne sait jamais ce qui est arrivé dans leur vie, fac tu sais on dirait que je, ben je n'ai jamais vraiment jugé, mais, tu sais, là on dirait vraiment que je ne juge pas la personne pis, je fais juste apprendre, tu sais à la connaître sans, sans dénigrer ce qui est arrivé à la personne.*

Sur le plan individuel, chacune relate des changements spécifiques, qui démontrent une modification de leurs représentations affectives de l'autre. Ainsi, pour l'une d'elles, il s'agit d'une perception plus positive des niveaux économiques et des cultures différentes de la sienne, pour une autre il s'agit d'une sensibilité accrue envers ces familles, pour une autre, il s'agit d'un confort relationnel avec ces familles et finalement pour une dernière il s'agit d'une ouverture à la différence.

Finalement, la majorité des étudiantes rapporte des changements dans leurs pratiques éducatives (*Dimension comportementale*). Au final, elles disent agir avec plus de compréhension envers la différence et se centrer sur les besoins de l'enfant, peu importe son contexte familial. Ainsi, elles se disent plus flexibles, tolérantes et faire preuve de plus de compassion avec cette clientèle. Elles parviendraient à rediriger leur attention sur la recherche de solutions dans le moment présent afin que l'enfant se sente bien, plutôt que de se centrer sur les manques des parents. Par exemple :

*Ben, avant je n'avais pas tendance à tant juger non plus, mais, ben en même temps oui, tu sais il y a des moments admettons, dans mon stage 2 j'étais comme [...] admettons l'enfant son manteau est trop petit : « il serait peut-être temps que la mère en achète un nouveau », tu sais, pis oui je donnais à me dire « ouin, ils n'ont peut-être pas d'argent ». Sauf que l'a maintenant je suis comme « hey, peut-être qu'ils ne sont pas en moyen de le faire en ce moment, comment moi je peux comme amener l'enfant à pas qu'il ait froid en ce moment ». Tu sais c'est plus ça.*

Enfin, au même titre que les autres thèmes abordés avec elles lors des entretiens, les étudiantes identifient avoir fait des apprentissages distincts au regard de leurs pratiques éducatives impliquant des relations interculturelles. L'une indique avoir appris à approcher le parent *différent* avec douceur et au moment opportun, une autre dit que depuis le stage elle est plus à l'aise de poser des questions sur la culture des parents. Une autre indique miser davantage sur les forces du parent afin de le soutenir dans ses défis.

### **Comparaison des réponses des étudiantes en stage à la HGC et celles en SDG-INST**

Tout comme pour le thème de l'empathie socioculturelle, les étudiantes en SDG-INST disent avoir peu ou pas travaillé avec des familles récemment immigrantes ou des familles de contexte socioéconomique faible. Ainsi, elles rapportent ne pas avoir observé de changement dans leur rapport à l'autre puisqu'elles n'y ont pas été confrontées.

### **À quels processus du stage de la HGC les étudiantes-stagiaires attribuent-elles ces changements?**

Les éducatrices attribuent les changements de leur rapport aux familles de milieu culturel ou socioéconomique différent à deux composantes spécifiques du modèle de la HGC. D'abord, la possibilité de côtoyer des familles de cultures et niveaux socioéconomiques divers, mais aussi la possibilité de recevoir de l'accompagnement et/ou de l'enseignement de la part des membres de

l'équipe éducative dans ce processus de prise de conscience de ces enjeux de la différence. Une étudiante explique au sujet du premier élément :

*Je pense que c'est justement en côtoyant des enfants d'une autre culture et côtoyer des enfants dans un contexte socioéconomique différent, je pense que c'est en les côtoyant puis en parlant avec les parents que ça l'a permis de changer ma perception.*

Pour le second élément, l'exemple suivant illustre ce constat :

*Mais à la halte, c'est ça, par tous les outils, par toutes les rencontres qu'on a eu avant, quand ils voyaient qu'on était dans le jugement, ils essayaient quand même de nous ramener à « Ok, dans quel contexte qu'il vit? » ou tu sais ou des choses comme ça.*

#### **4.6 VARIABLES POUVANT AFFECTER LES APPRENTISSAGES**

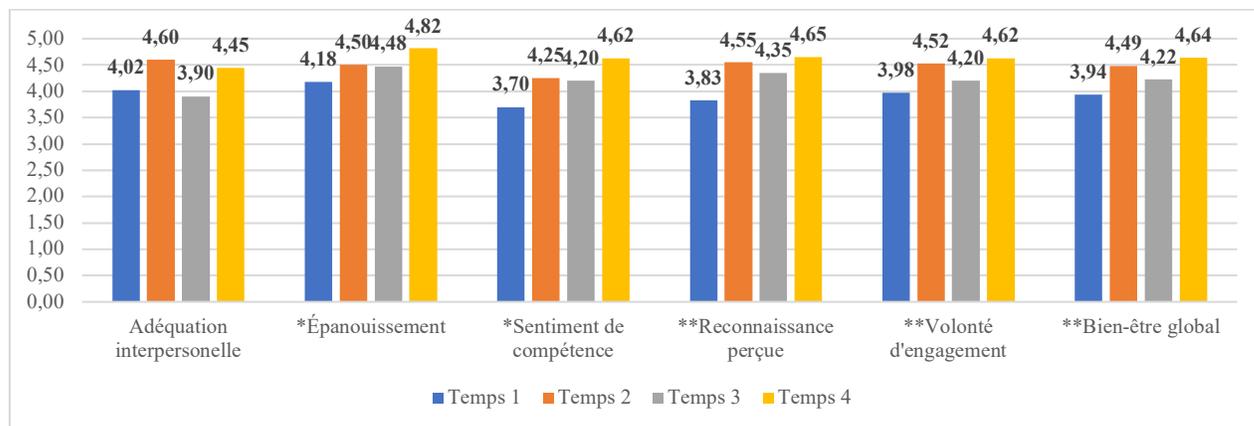
Parmi les composantes pouvant affecter les apprentissages des apprenants, on retrouve le bien-être psychologique de l'étudiante pendant le stage (Dagenais-Desmarais, 2010) ainsi que l'engagement au stage (adaptation de l'échelle d'engagement au travail Utrecht Work Engagement Scale de Schaufeli et Bakker, 2003) considérés comme des variables pouvant affecter les apprentissages des étudiantes-stagiaires pendant leur stage. Ces variables ont été mesurées à quatre reprises pour les étudiantes de la HGC pendant l'année scolaire 2016-2017, au début et à la fin des trimestres d'automne et d'hiver (septembre et décembre 2016 ainsi que février et mai 2017) de même que six mois après la fin de l'année (novembre 2017) à l'aide de deux questionnaires. Huit étudiantes-stagiaires en stage à la HGC ont répondu aux questionnaires lors des deux premiers temps de mesures, dix lors des T3 et T4 et cinq lors du dernier temps. En ce qui concerne les étudiantes-stagiaires au stage en SDG-INST, huit étudiantes-stagiaires ont répondu lors des T1, T2, T4 et sept au T5. Des analyses de variances à mesures répétées ont d'abord été réalisées sur les données des étudiantes à la HGC afin de vérifier l'évolution de ces variables entre le début et la fin du stage. Puis, suivent des analyses comparatives entre les étudiantes-stagiaires du stage à la HGC et celles en stage en SDG-INST.

#### **INDICE DE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE AU TRAVAIL (IBEPT)**

L'équipe de recherche a choisi d'utiliser l'*Indice de bien-être psychologique au travail* (IBEPT; Dagenais-Desmarais, 2010) en l'adaptant pour un contexte de stage afin de contrôler le bien-être psychologique des étudiantes dans leur milieu de stage, ce qui est susceptible d'affecter leurs apprentissages ainsi que la qualité de leurs interactions avec les enfants et les parents. Ce questionnaire comporte 25 items répartis en 5 dimensions : 1) Adéquation interpersonnelle au travail, 2) Épanouissement dans le travail, 3) Sentiment de compétence dans le travail, 4) Reconnaissance perçue au travail, et 5) Volonté d'engagement au travail. L'échelle de réponse est en six niveaux (0 = désaccord à 5 = tout à fait en accord). Un score élevé indique un niveau élevé de bien-être. Ce questionnaire présente des propriétés métrologiques satisfaisantes aux plans de la validité (de construit et de contenu, divergente et convergente, concomitante) et de la cohérence interne (Dagenais-Desmarais, 2010).

### Évolution du niveau bien-être des étudiantes de la HGC entre le début et la fin du stage

D'abord, en ce qui concerne le niveau d'*Adéquation personnelle*, les résultats indiquent que les étudiantes présentent un haut niveau à cette échelle tout au long du stage<sup>30</sup>, aucune différence statistiquement significative n'est relevée entre les divers moments de l'année scolaire (voir Figure 21).



Notes : \* Différences significatives entre le temps 1 et le temps 4, \*\*Différences significatives entre le temps 1 et les temps 2 et 4

Figure 21. Évolution du bien-être au stage dans le temps

Pour l'*Épanouissement au stage*, les résultats indiquent que les étudiantes en stage à la HGC se sentent davantage épanouies (différence significative) à la fin du stage bien que leurs scores étaient déjà relativement élevés au début du stage.

Au *Sentiment de compétence au stage*, les résultats indiquent que les étudiantes- de la HGC se sentent davantage compétentes (différence significative) à la fin du stage comparé au début.

Si l'on s'intéresse à l'évolution du *Sentiment de reconnaissance perçue au stage* chez les étudiantes de la HGC, les résultats indiquent que les étudiantes-stagiaires se sentent davantage reconnues (différence significative) à la fin du trimestre d'automne 2016 et encore plus à la fin du trimestre d'hiver 2017, soit en mai, à la fin de leur année scolaire de stage à la HGC.

Il en est de même pour la *Volonté d'engagement au stage* des étudiantes-stagiaires de la HGC, qui se sentent plus engagées (différence significative) à la fin du stage qu'au début de celui-ci.

Enfin, en ce qui concerne l'indice global de *Bien-être au stage* les résultats indiquent que les scores moyens des étudiantes de la HGC augmentent progressivement et significativement entre le début et la fin du stage en mai 2017.

En somme, les résultats obtenus à l'analyse de variance à mesures répétées de bien-être au stage des étudiantes qui réalisent leur stage à la HGC indiquent que ces dernières se sentent davantage

<sup>30</sup> Nous avons choisi ici d'analyser uniquement les temps 1 à 4 puisqu'au temps 5, nous perdions trop de participantes puisqu'il n'y a que 4 étudiantes HGC qui ont répondu à ce questionnaire au temps 5.

épanouies et compétentes dans leur stage à la fin de l'année scolaire comparativement au début en septembre 2016. De plus, elles se sentent davantage reconnues dans leur stage et ressentent un niveau de bien-être global au stage plus élevé en décembre 2016 et en mai 2017 comparativement au début de leur stage en septembre 2016. Seule la perception de la réciprocité entre leur investissement dans les relations interpersonnelles au stage et ce qu'elles en reçoivent (c.-à-d. *Adéquation au travail*) demeure stable tout au long du stage.

### **Analyses comparatives entre les deux groupes (HGC et SDG-INST)**

Cette analyse comparative implique dix étudiantes-stagiaires dont quatre (4) en stage à la HGC et six (6) en stage en SDG-INST<sup>31</sup>, pour lesquelles des questionnaires ont été complétés à 4 moments de mesure, soit en septembre et décembre 2016 ainsi qu'en mai et novembre 2017.

Les résultats indiquent que les étudiantes-stagiaires des deux groupes rapportent de hauts niveaux de bien-être, et ce, tout au long de leur stage, indiquant une absence de différences significatives.

## **L'ÉCHELLE D'ENGAGEMENT AU TRAVAIL**

La mesure de l'engagement au travail des étudiantes permet de contrôler le niveau de motivation associé au transfert des apprentissages (Burke et Hutchins, 2007). Cette mesure et une traduction de l'*Échelle d'engagement au travail* (Schaufeli et Bakker, 2003) implique 17 items répartis en 3 dimensions permettant d'évaluer les niveaux de : 1) Vigueur, 2) Dévouement et 3) d'Absorption sur une échelle en 6 points (1 = presque jamais à 6 = toujours. Les auteurs rapportent de bons niveaux de validité interne ( $\alpha = 0,93$ ) et de stabilité temporelle ( $r = 0,63$  à  $0,72$ ) ainsi qu'une bonne validité de construit. La première partie analyse les scores des étudiantes de la HGC afin d'en vérifier l'évolution dans le temps entre le début et la fin du stage. La seconde partie examine les scores des deux groupes dans les temps afin de vérifier si des différences sont présentes pour les étudiantes de la HGC comparées à celles du stage en SDG-INST.

### **Analyses temporelles des scores des étudiantes à la HGC.**

Cette section présente les analyses de variances à mesures répétées (GLM) entre les quatre temps de mesure pendant le stage pour les huit étudiantes (ayant participé aux 4 temps) de la HGC afin de vérifier l'évolution dans le temps des trois échelles de l'engagement pendant le stage.

*Vigueur.* L'analyse de l'évolution dans le temps des scores de cette échelle des étudiantes en stage à la HGC indique que les étudiantes présentent un niveau moyen élevé de vigueur tout au long du stage, sans toutefois qu'on ne puisse détecter de différences statistiquement significatives entre les 4 temps de la mesure. Sur le plan descriptif, la courbe des moyennes des données suggère une tendance à l'accroissement des scores entre le début et la fin du stage (voir figure 22).

*Dévouement.* L'analyse de l'évolution dans le temps des scores de cette échelle des étudiantes en stage à la HGC indique que les étudiantes accroissent leur niveau de dévouement entre le début et la fin du stage. En particulier, on note des différences statistiquement significatives entre les scores rapportés au début du stage et la fin du stage (soit entre la mesure prise en septembre 2016

---

<sup>31</sup> Lorsqu'on analyse le Temps 5, il ne reste plus que 4 étudiantes HGC et 6 INST qui ont répondu à ce questionnaire.

et mai 2017). Sur le plan descriptif, on note une tendance à l'accroissement régulier des scores entre chacun des moments de la mesure (voir figure 22).

*Absorption et Engagement total.* Les mêmes constats sont notés pour l'échelle d'absorption ainsi que l'échelle d'Engagement total. On note des différences statistiquement significatives entre les scores rapportés au début du stage et la fin du stage (soit entre la mesure prise en septembre 2016 et mai 2017). Également, sur le plan descriptif, on note une tendance à l'accroissement régulier des scores entre chacun des moments de la mesure (voir figure 22).

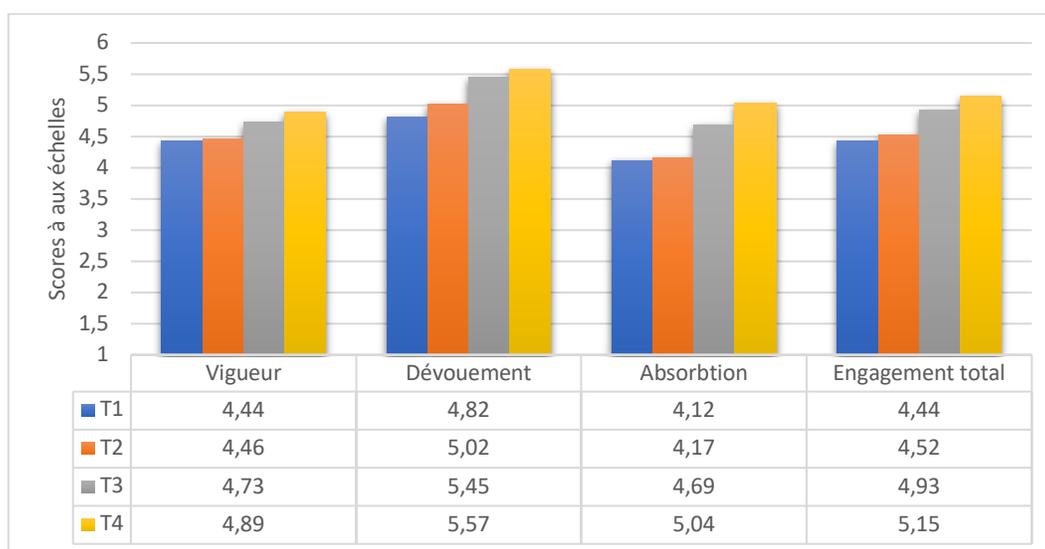


Figure 22. Résultats des 8 étudiantes de la HGC entre le début et la fin du stage à la mesure d'engagement au travail

### Analyses comparatives des étudiantes en stage à la HGC avec celles en SDG-INST

Cette section présente les analyses de variances à mesures répétées (GLM) entre les temps et les groupes afin de vérifier si des différences sont présentes entre les étudiantes réalisant leur stage à la HGC et celles en SDG-INST, et ce, entre le début et la fin de l'année scolaire. Cette analyse comparative implique un nombre dix étudiantes dont quatre en stage à la HGC et six autres en stage au régulier, dont les questionnaires ont été complétés aux 4 moments de mesure, soit en septembre (temps 1) et décembre 2016 (temps 2) ainsi qu'en mai (temps 4) et novembre 2017 (temps 5). Les résultats sont présentés pour chacune des trois dimensions et pour le score global de l'échelle de cette mesure d'engagement au stage.

*Vigueur.* L'analyse comparative des étudiantes en stage à la HGC et celles en stage en SDG-INST concernant l'évolution du niveau de vigueur de leur engagement au stage à travers le temps indique un effet « temps » significatif. Par contre, aucun effet significatif « temps par groupe » n'est observé. Ces résultats suggèrent que toutes les étudiantes, tant celles en stage à la HGC qu'en SDG-INST, font preuve d'une vigueur accrue en stage entre le début (temps 1 et 2) et la fin du stage (temps 4 en mai 2017), mais que ce niveau diminue six mois après la fin de leur stage (novembre 2017), soit lorsqu'elles sont devenues éducatrices en service de garde. À noter que les

scores indiquent que les deux groupes d'étudiantes rapportent tout de même un haut niveau de vigueur à travers le temps.

*Dévouement.* L'analyse comparative de l'évolution dans le temps des scores de dévouement des étudiantes à la HGC et celles en SDG-INST indique un « effet temps » significatif pour les deux groupes d'étudiantes entre les mesures prises aux temps 1 et 4. Ces résultats suggèrent que les deux groupes d'étudiantes font preuve d'un niveau de dévouement accru au stage entre le début et la fin du stage et que ce niveau diminue une fois qu'elles sont devenues éducatrices dans un service de garde. Notons également que les deux groupes d'étudiantes semblent faire preuve d'un bon niveau de dévouement à travers le temps puisque leurs scores moyens se situent entre 4,6 et 5,6 sur 6 tout au long du stage.

*Absorption.* L'analyse comparative de l'évolution dans le temps des scores d'absorption des étudiantes à la HGC et celles en SDG-INST indique un effet « temps » significatif pour les deux groupes d'étudiantes entre les scores moyens des mesures prises au début et à la fin du stage. Ces résultats suggèrent que les deux groupes d'étudiantes font preuve d'un niveau d'absorption au travail/stage accru entre le début et la fin du stage, niveau qui paraît diminuer six mois après la fin du stage. Les deux groupes d'étudiantes semblent faire preuve d'un bon niveau d'absorption à travers le temps puisque leurs scores moyens se situent entre 4,6 et 5,55 sur 6 tout au long du stage.

*Engagement global.* Sans surprise puisque le score d'engagement global est constitué du cumul des scores de chacune des trois dimensions, une différence significative du score global d'engagement est observée pour les deux groupes d'étudiantes entre le début et la fin du stage ainsi qu'entre le début et la mesure prise six mois après la fin du stage.

**Synthèse des résultats sur l'engagement.** En somme, l'analyse comparative de l'évolution des scores d'engagement au stage indique que les étudiantes tant en stage à la HGC qu'au stage en SDG-INST, font preuve d'un niveau accru de vigueur, de dévouement, d'absorption et d'engagement global entre le début (temps 1, 2) et la fin du stage (temps 4 en mai), mais que ces scores diminuent six mois après la fin de leur stage (temps 5, novembre 2017), soit lorsque les étudiantes sont alors éducatrices en service de garde. À noter que les scores de toutes les dimensions indiquent que les deux groupes d'étudiantes rapportent un haut niveau de toutes les composantes de cette mesure à travers le temps.

## L'ÉCHELLE DE DÉsirABILITÉ SOCIALE

Cette mesure a été utilisée afin de s'assurer de la validité des réponses des étudiantes répondants aux divers questionnaires de l'étude. Ce questionnaire est une version abrégée et traduite (D'Amours-Raymond, 2011) du *Balanced inventory of desirable responding* (Paulhus, 1984, 1991) est constitué de 20 questions réparties en deux sous-échelles : autoduperie et l'hétéroduperie. L'autoduperie (items 1 à 8 – Score maximal de 8 indique un degré élevé d'autoduperie) indique la propension à se décrire honnêtement, mais biaisée positivement (désirabilité sociale non consciente), alors que l'hétéroduperie (items 9 à 20 – Score maximal de 12 = degré élevé d'hétéroduperie) signifie la propension à décrire un portrait positif de soi-même à autrui (désir de se montrer sous son meilleur jour aux autres de manière consciente). Cette section présente

d'abord les résultats de l'analyse comparative des scores des étudiantes des deux groupes aux trois temps de la mesure (nous n'avons pas utilisé ce questionnaire au temps 5, soit en novembre 2017).

### Comparaison des scores des étudiantes en stage à la HGC avec ceux des étudiantes en stage en SDG-INST aux trois temps de mesure (septembre, décembre et mai)

Seules huit étudiantes du groupe installation ont complété les trois temps de mesure (c.-à-d. aout 2016, décembre 2016 et mai 2017), les analyses GLM ont considéré huit étudiantes par groupe (HGC : n = 8; Installation : n = 8).

#### Autoduperie

Les résultats présentés à la figure 23 indiquent qu'il n'y a pas de changement dans le temps en ce qui a trait à la tendance à se décrire de façon honnête, mais biaisée positivement et qu'il n'y a pas de changement dans le temps selon le groupe. Par ailleurs, considérant que le score maximal possible est de huit et que les deux groupes d'étudiantes obtiennent des scores variant entre un et deux, ceci suggère une faible tendance à la désirabilité sociale (non consciente) au regard de cette sous-échelle tout au long du stage.

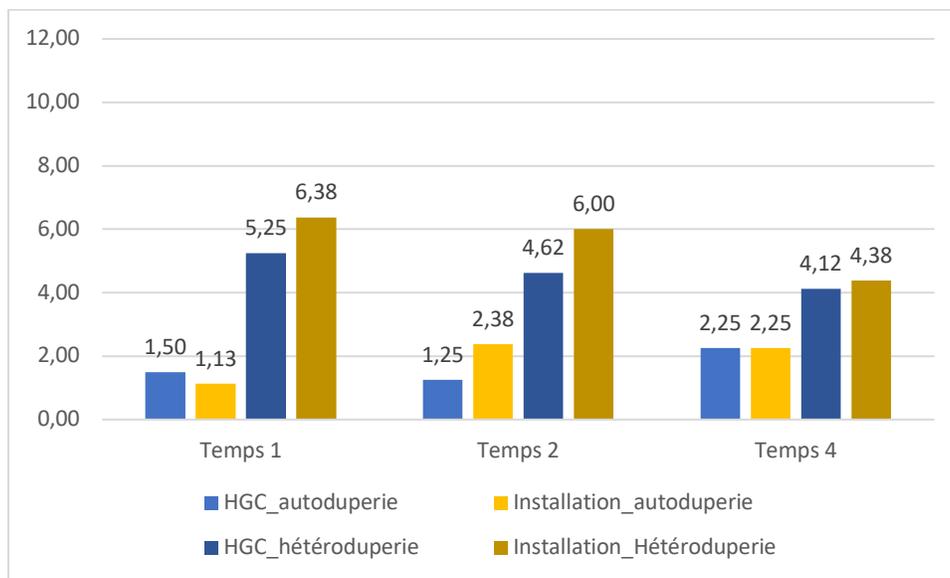


Figure 23. Comparaison entre les étudiantes à la HGC et les étudiantes en installation sur le plan de la désirabilité sociale

#### Hétéroduperie

Les résultats des analyses indiquent qu'il n'y a pas de changement dans le temps en ce qui a trait à la tendance à décrire un portrait positif d'elles-mêmes à autrui et qu'il n'y a pas de différence dans le temps selon le groupe. Par ailleurs, considérant que le score maximal possible est de 12 et que les deux groupes d'étudiantes obtiennent des scores variants entre quatre et six, ceci suggère une faible tendance à la désirabilité sociale, c'est-à-dire à se présenter sous un jour plus positif que la réalité) au regard de cette sous-échelle tout au long du stage.

En somme les résultats des étudiantes des deux groupes à cette mesure, suggère que les données complétées par questionnaire tout au long de cette étude présente un faible niveau de désirabilité sociale, c'est-à-dire la tendance à répondre de façon à rencontrer les attentes des construits analysés.

---

## SECTION V

### DISCUSSION

---

Cette section aborde l'interprétation des résultats qualitatifs et quantitatifs obtenus en fonction des questions de recherche ainsi que des critères et des normes sous-jacents identifiés pour évaluer la présence d'effets sur les apprentissages des étudiantes ayant participé au programme de formation mis en place dans le contexte de la Halte-garderie du cœur. Les normes et les critères inspirés de la méthode d'évaluation de programme de Gaudreau (2011) sont des balises permettant de répondre aux questions d'évaluation. Ainsi le critère détermine le moyen choisi pour répondre à la question d'évaluation alors que la norme propose un seuil de réussite du critère.

#### 5.1 CRITÈRES ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA PREMIÈRE QUESTION DE RECHERCHE

**Quels sont les effets à court et moyen terme sur les apprentissages des étudiantes aux cinq compétences du programme de stage qui ont été évaluées, soit la capacité à se questionner et à émettre des hypothèses, les pratiques éducatives avec les enfants, les pratiques éducatives avec les parents, la sensibilité empathique et la réduction des préjugés face aux familles et aux enfants?**

##### 5.1.1 Critère 1 : Mesures longitudinales et prospectives des apprentissages réalisés (T1 à T5)

*5.1.1.1 Norme 1 : Les résultats indiquent une progression des apprentissages entre le début et la fin du stage chez les étudiantes de la HGC*

Le bilan des informations que nous avons collectées présente des résultats mitigés pour chacun des domaines évalués sur le plan quantitatif alors que les résultats qualitatifs témoignent d'une nette progression des apprentissages. Cette section en présente une discussion pour chacun des domaines identifiés dans le modèle logique, soit la capacité à se questionner et émettre des hypothèses, les pratiques éducatives avec les enfants, les pratiques éducatives avec les parents, la sensibilité empathique et la réduction des préjugés face aux familles et aux enfants.

**Capacité à se questionner et à émettre des hypothèses.** Les analyses qui tentaient de vérifier l'évolution des processus et de la profondeur de la pratique réflexive dénotent peu de changement à travers le temps, tant pour les questionnaires complétés par les étudiantes que pour ce qui concerne l'analyse du contenu des travaux réflexifs écrits et celles pour les rencontres de tutorat de groupe. Toutefois, à la mesure de la grille d'évaluation de la pratique réflexive, les membres de l'équipe éducative observent une évolution statistiquement significative chez les étudiantes entre le début et la fin du trimestre d'hiver en ce qui a trait à leur capacité à faire des *Liens entre la théorie et la pratique* et à faire des *Liens de causalité*. De plus, les membres de l'équipe éducative

perçoivent de manière plus positive l'évolution des étudiantes que ces dernières. En effet, lorsqu'on réalise une analyse comparative des scores rapportés par les étudiantes avec ceux des membres de l'équipe éducative, on note que les membres de l'équipe éducative perçoivent que les étudiantes ont un niveau de réflexion dans l'action plus élevé que ce que les étudiantes rapportent à la fin du stage. Ces deux résultats semblent suggérer que les étudiantes ont tendance à sous-évaluer leurs capacités de pratique réflexive. À ce sujet, les membres de l'équipe éducative ont confié qu'elles avaient observé que les étudiantes de cette cohorte étaient particulièrement exigeantes envers elles-mêmes, ce qui pourrait expliquer cet écart. Par ailleurs, cela pourrait aussi signifier que les étudiantes ne réalisaient pas consciemment l'utilisation des processus de pratique réflexive lorsqu'elles ont complété ces questionnaires pendant leur stage.

Bien qu'aucune autre évolution statistiquement significative des scores des étudiantes n'est notée entre le début et la fin du stage pour les types de processus et les niveaux de profondeur de la pratique réflexive examinés dans les travaux réflexifs écrits et dans les rencontres de tutorat de groupe, deux constats principaux méritent d'être discutés.

D'abord, comme nous l'avons déjà évoqué (voir Bigras *et al.*, 2019, sous presse), on note que les étudiantes utilisent un nombre limité de processus lorsqu'elles sont engagées dans des activités pouvant impliquer la pratique réflexive. En particulier, dans leurs travaux écrits, mais aussi au cours des activités de tutorat de groupe, les processus de *Description, d'Analyse et d'évaluation* ainsi que *l'Exploration de solutions* sont les plus souvent observés ou rapportés. Pour sa part, le processus de générer un *Plan d'action* n'est que brièvement mentionné dans les travaux réflexifs écrits, ce qui paraît similaire à ce qui a déjà été observé dans la documentation récente (Duke and Appleton, 2000; Lehrer, 2013; Priddis et Rogers, 2018). De plus, le processus d'intégrer la théorie à la pratique, l'une des principales visées de la pratique réflexive, a été rarement mentionné ou observé chez les étudiants (Collin, Karsenti et Komis, 2013). Ces résultats ne sont pas surprenants puisque tant les séances de tutorat de groupe que les travaux réflexifs écrits portaient surtout sur la description, l'analyse et l'évaluation des situations. Seule l'élaboration d'un plan d'action était incluse dans les instructions des travaux réflexifs écrits complétés par les étudiantes en stage.

Sur le plan du niveau de profondeur de la réflexion, bien qu'aucune évolution statistiquement significative ne soit relevée, les étudiantes ont été généralement capables de réaliser des réflexions situées à un niveau *technique* ou *pédagogique* au cours des rencontres de tutorat de groupe alors que l'analyse des travaux réflexifs écrits indique plutôt un niveau de réflexion *technique*. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ces résultats. D'abord, comme certains l'ont déjà affirmé (Collin *et al.*, 2013; Nguyen *et al.*, 2014), le contexte des séances de tutorat, centré sur l'analyse de situations ou d'expériences vécues pendant la journée, n'est pas conçu pour solliciter le développement d'une perspective critique. De plus, les membres de l'équipe éducative nous ont aussi souligné que les étudiantes dans ce domaine sont généralement plus à l'aise pour exprimer leur point de vue à l'oral qu'à l'écrit. D'autres rapportent d'ailleurs des résultats similaires et suggèrent que les réflexions écrites prennent plus de temps que les réflexions orales, et résultent plus souvent en réflexions plus superficielles (Brown, McNeill et Shaw, 2013; Toom, Husu et Patrikainen, 2014). Qui plus est, le soutien actif et les encouragements offerts par les membres de l'équipe éducative pendant les sessions de tutorats de groupe peuvent avoir permis aux étudiantes d'atteindre de plus hauts niveaux de réflexion à l'oral que ce qu'elles ont été capables de réaliser dans leurs travaux réflexifs écrits. Ces résultats soutiennent l'hypothèse que les étudiantes ont

besoin de soutien verbal explicite pour apprendre à faire de la pratique réflexive (Bergen, 2009; Larrivee, 2008; Nolan et Sim, 2011), comme c'est le cas dans le contexte du programme qui a lieu à la HGC.

Par ailleurs, les limites de l'analyse quantitative sont compensées par l'analyse qualitative des propos récoltés lors des entretiens téléphoniques individuels. Ces derniers indiquent que les étudiantes rapportent des changements dans leur compréhension et leur capacité d'appliquer la pratique réflexive tout au long du stage et une fois en milieu de travail. Globalement, les étudiantes de la HGC rapportent faire explicitement de liens entre la recherche de solutions et l'analyse des contextes de l'enfant. Ainsi, suite à leur stage à la HGC, une bonne partie des étudiantes de la HGC se questionnent d'abord sur ce qui pourrait expliquer les réactions et comportements de l'enfant dans le but d'agir sur les causes du comportement plutôt que sur le comportement lui-même. Elles émettent donc de nombreuses hypothèses incluant une analyse de leur propre action et cherchent, à partir de cette analyse, des solutions adaptées aux besoins des enfants. Elles disent aussi se poser de nombreuses questions, et cela à toutes les étapes de la pratique réflexive.

***Pratiques éducatives avec les enfants.*** Le manque de puissance statistique n'a pas permis de faire ressortir des différences significatives à travers le temps des scores des étudiantes-stagiaires observés à la mesure de qualité des interactions avec l'outil CLASS pour les domaines observés, tant pour celles œuvrant avec les groupes des petits que des grands. Or, on observe une tendance non significative d'accroissement des niveaux de qualité des interactions de toutes les dimensions pour les poupons, dont la qualité passe du niveau moyen élevé à très élevé à la fin du trimestre pour les cinq étudiantes observées. Bien que cette tendance soit aussi relevée pour les étudiantes du groupe des grands aux trois domaines, elle apparaît plus marquée pour celui du *Soutien à l'apprentissage*, passant du niveau faible à moyen (surtout pour le Modelage langagier). Ce dernier résultat pourrait en partie s'expliquer par le taux élevé de retards de développement chez les enfants du groupe des grands pour lequel la qualité des interactions a été évaluée. Les membres de l'équipe éducative de la HGC témoignent en effet qu'au cours de ce trimestre, la stimulation du langage avec ces enfants était priorisée. Ces résultats paraissent aussi cohérents avec la visée principale du programme de formation, soit de développer avant tout des compétences relationnelles et une organisation du groupe prévisible et sécurisante avec ces enfants qui proviennent de milieux leur ayant souvent procuré peu de sécurité affective favorisant l'attachement de même que peu de prévisibilité et de stabilité des moments de vie (routines). D'ailleurs, les propos des étudiantes lors des entretiens téléphoniques individuels réalisés six mois après la fin de leur stage relatent des changements précis sur le plan de leurs capacités à intervenir avec les enfants afin de mieux soutenir la relation d'attachement.

De manière générale, les étudiantes se sentent davantage compétentes pour appliquer le programme éducatif auprès des enfants et témoignent de leur intégration aisée à leur milieu de garde actuel en tant qu'éducatrices. En particulier, elles se disent plus sensibles aux émotions des enfants, plus outillées pour faire face aux situations plus complexes (enfants aux besoins particuliers) d'intervention et disent adopter des pratiques d'intervention humanistes et démocratiques. Elles soulignent aussi avoir compris l'importance de créer un lien d'attachement

solide avec les enfants et, de façon marquée, de concevoir que leurs pratiques éducatives avec les enfants est indissociable de la pratique réflexive. Et enfin, elles affirment avoir grandement développé la confiance en leurs capacités d'interactions avec les enfants. Ces derniers constats sont particulièrement importants compte tenu des écrits qui soulignent l'importance de la perception d'auto-efficacité lors de l'intégration dans une nouvelle profession (Burkes et Hutchins, 2007).

**Pratiques éducatives avec les parents.** Les analyses du questionnaire complété par les étudiantes au sujet de leur relation avec les familles font ressortir que les étudiantes perçoivent établir un niveau élevé de qualité pour les sept dimensions évaluées, mais que seuls les niveaux des dimensions de *Collaboration* avec les familles et de *Connaissance des familles* changent pendant l'année scolaire. Les étudiantes indiquent avoir l'impression de collaborer plus fréquemment avec les familles à la fin de l'année scolaire qu'au début, alors qu'à l'inverse, elles ont l'impression de moins bien connaître les familles dont elles s'occupent à la fin de l'année scolaire qu'au début. Ce dernier résultat peut paraître surprenant. Selon les membres de l'équipe éducative que nous avons interrogées à ce sujet, le moment où les étudiantes ont complété le questionnaire pour la première fois pourrait expliquer ce résultat. En effet, on nous informe que les étudiantes de la HGC ont complété ce questionnaire une première fois quelques jours après avoir participé à la rencontre avec les intervenants de la DPJ qui leur présentait la situation détaillée des familles des enfants qui allaient leur être confiés. Il est possible que cette somme d'informations assez importante concernant les familles leur ait donné l'impression de très bien connaître ces familles à ce moment. Cette impression pourrait s'être estompée progressivement pendant l'année et conséquemment les scores obtenus en fin d'année seraient plus faibles. À l'inverse, la hausse du niveau de collaboration semble cohérente avec les propos des étudiantes- collectés six mois après la fin du stage au sujet de leur capacité à communiquer positivement avec les familles. À noter que l'absence de résultats significatifs pour les autres dimensions de ce questionnaire pourrait être le fait d'un manque de puissance statistique. Néanmoins, il est aussi possible que ces étudiantes étaient déjà préparées à établir une relation de qualité avec les familles depuis le début de leur stage. Il est aussi possible que ce soit le reflet d'un biais de sélection, c'est-à-dire que les étudiantes qui choisissent de faire leur stage à la HGC se perçoivent déjà comme ayant des connaissances, des pratiques et des attitudes positives au regard des familles. On peut aussi émettre l'hypothèse d'une certaine désirabilité sociale.

Les étudiantes ont aussi été observées par les membres de l'équipe éducative lors de leurs interactions avec les parents à l'arrivée au service éducatif et au départ du service éducatif au fil de l'année scolaire. Bien que la faible puissance statistique n'ait pas permis de détecter de différences statistiquement significatives dans le temps, on note tout de même dans l'ensemble, des niveaux élevé ou très élevé de qualité des interactions avec les parents à ces moments. On note aussi une tendance à la hausse de ces scores de qualité, passant de constructives au début des trimestres d'automne et d'hiver à très constructives à la fin des mêmes trimestres, soit en décembre 2016 et en mai 2017. Ces résultats peuvent témoigner de l'évolution de la qualité de la relation avec les parents entre le début et la fin de chacun des trimestres d'étude à mesure que les éducatrices les connaissent mieux. En effet, de nouvelles familles sont accueillies au début de chacun des trimestres (tant à l'automne qu'à l'hiver), ce qui pourrait entraîner qu'un certain temps soit nécessaire avant de se sentir parfaitement à l'aise avec elles.

Les données qualitatives rétrospectives permettent de compléter ce portrait de l'évolution des compétences des étudiantes pendant l'année scolaire relativement à leurs relations avec les familles. L'analyse du discours des étudiantes suggère que plusieurs d'entre elles semblent adopter une nouvelle posture dans leurs relations avec les parents suite à leur expérience de stage à la HGC. En outre, leurs propos suggèrent des changements aux trois domaines du modèle de l'*Approche sensible aux besoins des familles* (Bromer et al., 2011) soit des connaissances accrues de la réalité des familles qu'elles côtoient, des pratiques éducatives positives leur permettant d'aller à la rencontre des familles en étant plus actives dans leurs processus de communication et de collaboration (moins timides, ont moins peur, sont plus affirmatives) et des attitudes plus positives envers les familles et leurs besoins (par exemple : offrir de l'aide, du soutien aux familles avec leurs enfants, entrer en relation avec respect, se centrer sur le positif dans leurs communications, avoir des attentes réalistes, reconnaître les compétences des parents).

***Sensibilité empathique et réduction des préjugés face aux familles et aux enfants.*** Le manque de puissance statistique n'a pas permis de faire ressortir des différences significatives à travers le temps des scores de l'*Échelle de perception de la pauvreté*, qui demeurent moyennement élevés chez les étudiantes-stagiaires tout au long du stage à la HGC. Il en est de même pour l'échelle d'empathie ethnoculturelle. Ces résultats peuvent témoigner d'un biais de désirabilité sociale ou de sélection, c'est-à-dire que les étudiantes-stagiaires réalisant leur stage à la HGC pourraient déjà présenter des caractéristiques particulières, soit une ouverture accrue face à la différence et des capacités d'empathie.

Néanmoins, les propos recueillis lors des entretiens rapportent une réelle évolution des étudiantes-sur ces plans. On y constate une évolution des cinq dimensions de l'empathie (Decety, 2005; Gerdes *et al.*, 2011), soit le partage affectif, la conscience de soi, la prise de perspective de l'autre, la régulation des émotions et les attitudes empathiques. Les étudiantes y relatent des capacités d'autorégulation accrues leur permettant de conserver une distance émotionnelle au regard des situations difficiles vécues par les familles et ayant des conséquences sur leurs enfants, pouvant ainsi leur permettre de ne pas s'épuiser émotionnellement devant des situations difficiles (vécues par les familles). Elles disent aussi arriver à adopter ou du moins à essayer d'adopter la perspective de l'autre, ce qui les aide à mieux comprendre les défis ou les enjeux de ces familles défavorisées ou immigrantes. Enfin, leur discours démontre une approche empathique qu'elles illustrent par divers moyens tels que leur montrer qu'elles sont là pour eux, être attentive et à l'écoute, les laisser parler, les aider avec les ressources qu'elles connaissent, faire preuve de compréhension, soutenir le parent à relativiser ou à dédramatiser, et faire du reflet d'émotions entre autres choses.

Enfin, par rapport aux préjugés, les étudiantes témoignent d'une diminution de préjugés négatifs tant sur les dimensions *cognitive* (pensées et connaissances au sujet de l'autre), *affective* (ressentis au sujet de l'autre) que *comportementales* (actions et attitudes). D'ailleurs, les verbatim de leurs propos regorgent d'illustrations témoignant de moindres jugements, de plus de compréhension des conditions de vie des familles et d'exemples de comportements d'approche et de communications sensibles et ouverts aux différences sociales et culturelles de toutes sortes auxquelles elles ont eu la chance d'être confrontées pendant leur stage à la HGC.

## 5.2 CRITÈRES ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA DEUXIÈME QUESTION DE RECHERCHE

**Quelle est l'ampleur ou l'importance des effets? Jusqu'à quel point les personnes et groupes de personnes ciblées ont vu leurs conditions de base modifiées positivement par le programme?**

**Critère 1 : Comparaison entre les groupes d'étudiantes en stage en SDG-INST avec celles en stage à la HGC**

*Norme 1. Les étudiantes ayant réalisé leur stage à la HGC présentent des écarts plus importants que ceux du groupe contrôle entre le début et la fin du stage et relatent des apprentissages plus importants six mois après la fin de l'année scolaire*

Cette section se consacre à la discussion au sujet des analyses quantitatives et qualitatives ayant comparé les résultats des étudiantes en stage à la HGC avec ceux des étudiantes en stage en SDG-INST. Comme pour la section précédente, nous les présentons pour chacune des compétences identifiées dans ce rapport, soit la pratique réflexive, la qualité des interactions avec les enfants, la qualité de la relation avec les parents, l'empathie et les préjugés socioculturels.

**Capacité à se questionner et à émettre des hypothèses.** Le manque de puissance statistique n'a pas permis de faire ressortir des différences significatives entre les deux groupes pour toutes les mesures de la pratique réflexive. Néanmoins, on observe une tendance non significative chez les étudiantes de la HGC à faire des gains accrus comparativement aux étudiants du stage en SDG-INST entre le début et la fin du stage au niveau de certaines composantes du questionnaire de pratique réflexive (*Degré de perspective, Lien entre théorie et pratique, Réflexion dans l'action, Liens de causalité, Réflexions sur l'action*). De plus, ces apprentissages semblent se poursuivre davantage chez les étudiantes de la HGC après le stage, et ce, pour plusieurs composantes (*Degré de perspective, Liens entre la théorie et la pratique, Réflexions dans l'action et Liens de causalité*). Cette absence de résultats significatifs pourrait signifier que les apprentissages sur le plan des habiletés de pratique réflexive sont difficiles à détecter avec de telles mesures. Il est aussi possible qu'elle soit le reflet d'un effet latent, signifiant que les habiletés de pratique réflexive prennent plus de temps pour se développer (Jay et Johnson, 2002; Nguyen *et al.*, 2014) et demande de la pratique, comme en témoigne la tendance à l'augmentation de certaines composantes après la fin du stage uniquement pour les étudiantes de la HGC.

Les limites de l'analyse quantitative pour l'exploration des distinctions entre les groupes d'étudiantes sont compensées par l'analyse qualitative des entretiens téléphoniques individuels. Bien que les deux groupes d'étudiantes affirment faire de la pratique réflexive régulièrement, trois différences notables apparaissent. D'abord, les étudiantes de la HGC disent faire de la pratique réflexive spontanément et naturellement de manière intégrée à leur pratique, ensuite, elles décrivent mieux et avec plus de détails leurs stratégies de pratique réflexive (chercher les causes des comportements, faire des *Liens de causalité*, faire des analyses écosystémiques, analyser l'effet de leurs interventions sur un enfant, faire des hypothèses qui tiennent mieux compte de la complexité des situations rencontrées avec les familles). Enfin, l'analyse des discours des étudiantes suggère que celles de la HGC font plus explicitement de liens entre la recherche de

solutions et l'analyse que les étudiantes ayant fait leur stage en SDG-INST. On peut sans doute expliquer ces différences par les différences de situations auxquelles sont confrontées les étudiantes dans les deux groupes. En outre, les étudiantes de la HGC font des activités de pratique réflexive quotidiennement pendant leur stage, soit lors des rencontres de tutorat de groupe tenues en fin de journée avec le groupe d'étudiantes et animées par des membres de l'équipe éducative. De leur côté, les étudiantes en SDG-INST n'en font pas. À ce sujet, lorsqu'on interroge sur les étudiantes sur leur expérience de stage à la HGC, ces dernières pointent les rencontres de tutorat de groupe incluant des analyses de cas comme les plus aidantes pour le développement de leur pratique réflexive. Elles soulignent aussi l'intensité du stage comme un élément déterminant ayant soutenu leur évolution de praticiennes réflexives, une autre distinction avec les étudiantes en stage en SDG-INST qui font un stage moins intensif, soit 2 jours par semaine pendant 12 semaines, comparées à celles de la HGC.

**Pratiques éducatives avec les enfants.** Aucune analyse statistique de différences entre les groupes n'a pu être réalisée pour cette mesure compte tenu du peu de sujets dans les deux groupes aux divers moments de la mesure et que les instruments utilisés ne sont pas comparables entre eux lorsque les enfants sont des poupons (0 -18 mois) ou des trottineurs (15 à 36 mois) ou des préscolaire (3 à 5 ans). Seule la comparaison qualitative des figures au préscolaire pour lesquelles nous avons deux étudiantes en stage en SDG-INST et quatre étudiantes en stage à la HGC suggère que les étudiantes de la HGC avaient des scores de qualité des interactions un peu plus élevés (scores moyens de 6) que celles du SDG-INST (scores moyens de 5) tout au long du stage. Néanmoins, sur le plan qualitatif, les étudiantes de la HGC se distinguent des étudiantes en SDG-INST sur plusieurs des aspects abordés lors de l'entretien téléphonique individuel. D'abord, bien que les deux groupes d'étudiantes tiennent des propos qui s'arriment au programme éducatif québécois, il semble que certains concepts soient présentés uniquement par les anciennes étudiantes en stage à la HGC. En outre, les éducatrices de la HGC abordent majoritairement l'importance du lien d'attachement ou de confiance et expliquent aisément les techniques mises en place pour soutenir cette relation. Leurs propos insistent grandement et avec beaucoup de nuances sur l'importance de créer ce type de lien, ce qui n'est pas le cas chez les étudiantes du SDG-INST. On constate également que sept des huit étudiantes de la HGC affirment se sentir mieux outillées et donc en confiance pour intervenir auprès d'enfants présentant des comportements problématiques, en comparaison à une seule des trois étudiantes du stage en SDG-INST qui ont participé aux entretiens téléphoniques. Il va de soi que ces résultats concernant la capacité à établir un lien de confiance sont extrêmement positifs compte tenu de la nécessité de l'établissement de ce type de lien pour l'intervention avec une population complexe.

**Pratiques éducatives avec les parents.** Des différences statistiquement significatives sont observées aux dimensions de *Collaboration*, de *Réactivité*, d'*Engagement* et de *Respect des familles* entre les étudiantes en stage à la HGC et celles en SDG-INST. Les étudiantes de la HGC rapportent de plus hauts niveaux de *Collaboration*, de *Réactivité* et de *Respect des familles* au début du stage que les étudiantes en stage en SDG-INST et un plus haut niveau de *Respect des familles* également à la fin du stage. À l'inverse, ce sont les étudiantes en stage en SDG-INST qui rapportent un plus haut niveau d'*Engagement* avec les familles au début du stage. Il semble que ces résultats puissent être en partie liés aux caractéristiques des familles auxquelles sont exposées les étudiantes. Il semble en effet logique que les étudiantes à la HGC manifestent plus des préjugés à l'égard des

familles signalées par la DPJ ou des familles d'immigration récente, tout en ayant des difficultés à reconnaître et à exprimer ouvertement ces préjugés, puisque moins socialement acceptable. À cet effet, nous avons relevé dans l'un des extraits que l'étudiante interviewée exprimait d'abord qu'elle n'avait pas des jugements, mais avouait par la suite avoir jugé le parent, témoignant d'un double mouvement discursif, soit ne nier le jugement pour ensuite le reconnaître.

*Ben, avant je n'avais pas tendance à tant juger non plus, mais, ben en même temps oui, tu sais il y a des moments admettons, dans mon stage 2 j'étais comme [...] admettons l'enfant son manteau est trop petit : il serait peut-être temps que la mère en achète un nouveau, tu sais, pis oui je donnais à me dire : ouin, ils n'ont peut-être pas d'argent ».*

Ce double mouvement peut témoigner d'une autocensure provoquée par l'influence d'une norme sociale implicite régulant le rapport à ce groupe des familles. Ainsi, ces possibles préjugés autocensurés des étudiantes envers ces familles pourraient affecter négativement leur engagement au début de stage.

En poursuivant sur le plan qualitatif, les étudiantes en stage à la HGC se distinguent des étudiantes en stage en SDG-INST sur plusieurs des aspects abordés au sujet de leur communication avec les parents lors de l'entretien. En outre, les étudiantes de la HGC abordent leurs objectifs de communications avec les parents. De plus, elles indiquent aborder avec plus d'aisance les parents de la clientèle vulnérable et les sujets touchant les comportements plus difficiles des enfants provenant de ces familles alors que les étudiantes du stage en SDG-INST n'abordent pas cette thématique. Finalement, elles nomment l'importance d'aborder les aspects positifs avec les familles ce qui n'est pas soulevé par les stagiaires en SDG-INST.

À noter enfin, en ce qui concerne l'observation des relations avec les parents, qu'aucune analyse comparative n'a été réalisée pour les observations des interactions des étudiantes avec les parents matin et soir puisque l'équipe de recherche n'avait pas les ressources afin d'aller réaliser cette observation de ces interactions avec les parents dans le groupe des étudiantes en stage en SDG-INST. Sans compter que cela aurait nécessité les autorisations de tous les parents des enfants de ces groupes pour les observer.

***Sensibilité empathique et réduction des préjugés face aux familles et aux enfants.*** Aucune différence statistiquement significative n'est observée pour ces deux mesures entre les deux groupes d'étudiantes stagiaires. Toutefois, sur le plan qualitatif, les trois étudiantes interrogées provenant du stage en SDG-INST précisent avoir très peu ou pas du tout été en contact avec ces enjeux (différence ethnoculturelle et socio-économique) pendant leur stage. Ainsi, elles rapportent ne pas avoir observé de changement dans leur rapport à l'autre puisqu'elles n'y ont pas été confronté. Deux d'entre elles ont tout de même un discours qui démontre qu'elles ont développé une certaine compréhension de la différence ethnoculturelle pendant leur parcours scolaire. Elles précisent par contre qu'elles attribuent ces prises de conscience à la conférence d'une femme réfugiée lors d'un cours du programme de formation régulier au Cégep plutôt qu'en stage. Ainsi, contrairement aux étudiantes de la HGC, il semble que l'apprentissage théorique n'ait pas pu être intégré en pratique pour les étudiantes en SDG-INST.

### 5.3 CRITÈRES ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA TROISIÈME QUESTION DE RECHERCHE

Dans quelle mesure les effets produits chez les étudiantes correspondent aux effets planifiés (comparaison avec le modèle logique) et sont cohérents avec les processus?

**Critère 1. Comparaison des effets produits avec les effets planifiés.**

*Norme 1. Les effets observés correspondent aux effets planifiés dans le modèle logique*

La figure 24 présente à nouveau le modèle logique des effets théoriques du programme de stage de la HGC sur les apprentissages des étudiantes. Les ressources étant limitées, l'équipe de recherche de concert avec l'équipe de la HGC et le comité d'évaluation avons sélectionné les effets principaux à prioriser pour l'évaluation parmi l'ensemble des effets identifiés sur cette figure (voir le surligné en jaune et en police rouge dans la figure). L'analyse de l'ensemble des données quantitatives et qualitatives met en évidence que la très grande majorité des effets théorisés sont observés.

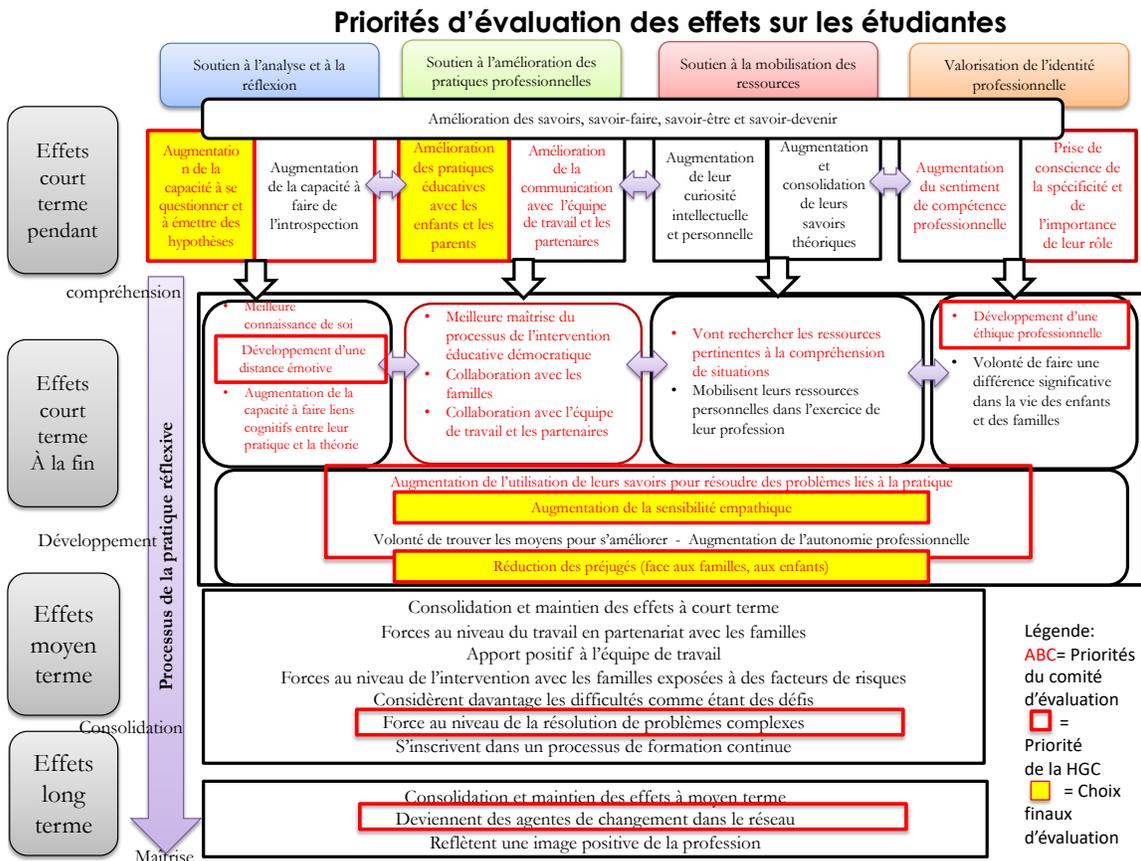


Figure 24. Modèle logique des effets attendus du programme de stage de la HGC sur les apprentissages des étudiantes

Précisément, au niveau de la dimension du soutien à l'analyse et à la réflexion, les résultats tant qualitatifs que quantitatifs suggèrent que pendant le stage, les étudiantes ont accru leur capacité à se questionner et à émettre des hypothèses (entretiens et analyse de contenu des travaux réflexifs écrits et des tutorats de groupe). Ces dernières témoignent aussi régulièrement, lors des entretiens téléphoniques individuels, de leurs capacités à faire de l'introspection, c'est-à-dire de prendre de la distance émotive face à des situations particulières vécues en relation avec les parents ou les enfants.

En ce qui concerne le soutien à l'amélioration des pratiques professionnelles, on note une nette progression qualitative tout au long du stage. En effet, en ce qui concerne les pratiques éducatives avec les enfants, bien que les données quantitatives ne soient pas statistiquement significatives, une tendance à l'accroissement s'observe entre le début et la fin du stage. Les étudiantes rapportent aussi des apprentissages tout au long du stage sur le plan de leurs capacités à appliquer le programme éducatif, en particulier pour ce qui concerne leur compréhension de la notion d'attachement et son importance pour établir une relation significative avec les enfants qu'elles accueillent. Elles témoignent aussi mieux saisir les notions avec les enfants, pouvant être le signe d'attitudes de respect et d'acceptation développées pendant ce stage envers ces derniers. Ces données qualitatives sont cohérentes avec les données quantitatives tirées de nos observations avec l'outil CLASS, qui pour les étudiantes de la HGC témoignent d'un climat particulièrement positif, d'une sensibilité très élevée aux besoins des enfants ainsi que d'une capacité très élevée à la gestion des comportements et à la productivité, dont les scores tendent à s'accroître entre le début et la fin du stage.

En ce qui concerne la relation avec les familles, certaines données quantitatives, mais aussi qualitatives suggèrent que les étudiantes de la HGC font des apprentissages particuliers dans ce programme, notamment sur le plan du respect des familles vulnérables, mais surtout sur le plan de l'aisance développée dans leurs communications positives avec ces familles.

Qui plus est, bien que les données quantitatives suggèrent peu de changements chez les étudiantes à travers le temps au regard du faible niveau de préjugés, mais aussi de l'empathie ethnoculturelle déjà élevés dès le début du stage, ces dernières relatent tout de même lors des entretiens téléphoniques individuels, plusieurs situations vécues pendant le stage qui témoignent d'une augmentation progressive de leur sensibilité empathique, mais aussi d'une réduction de leurs préjugés envers les familles.

Également, lorsqu'on les interroge sur leur sentiment de compétence tant avec les familles vulnérables qu'avec les enfants présentant des défis particuliers, elles indiquent se sentir davantage en confiance pour intervenir avec ces derniers, ce qui semble suggérer des capacités accrues à utiliser leurs savoirs pour résoudre des problèmes liés à la pratique, pouvant mener à une force au niveau de la résolution des problèmes complexes, un effet à moyen terme identifié dans le modèle logique (sans que ces variables aient toutefois été mesurées).

*Norme 2 : Les étudiantes identifient les processus du stage qu'elles associent aux changements dans les cinq dimensions étudiées*

L'analyse des données qualitatives met en évidence les processus du programme de stage vécu à la HGC identifiés par les étudiantes comme les plus influents pour soutenir leurs apprentissages.

Au premier plan, lorsqu'on les interroge sur les composantes du programme de stage de la HGC les ayant aidées à réaliser leurs apprentissages, les étudiantes abordent que pour toutes les composantes évaluées, tant la pratique réflexive, les pratiques éducatives avec les enfants, la qualité des relations avec les parents, l'ouverture empathique et les préjugés, c'est l'accompagnement des membres de l'équipe éducative sur place avec elles en tout temps à la HGC et le fait que cet accompagnement soit centré sur le processus de la pratique réflexive qu'elles jugent le plus aidant. Spécifiquement pour la pratique réflexive, elles indiquent que les rencontres de tutorat, notamment les analyses de cas réalisées en groupe combinés à la pratique régulière du travail auprès des enfants et des parents ainsi que d'être poussées par les membres de l'équipe éducative à aller au bout de leurs interventions, constituent les processus du programme les plus aidants et formateurs pour développer leurs capacités de pratique réflexive.

En ce qui concerne l'évolution de leurs capacités à intervenir avec qualité spécifiquement auprès des enfants, les rencontres de tutorat de groupe ainsi que les activités leur permettant de s'autoévaluer, mais aussi le travail en équipe avec les autres étudiantes travaillant dans les groupes avec elles sont nommés par certaines étudiantes interrogées comme une composante très favorable à leurs apprentissages. Par ailleurs, le fait d'être en contact direct et quotidien avec les familles et enfants issus d'une diversité de réalités (DPJ, CLSC, Maison de la famille, besoins particuliers, immigration, etc.) sont identifiés par les étudiantes comme ayant été essentiels tant pour le développement de leurs pratiques éducatives avec les parents, que pour accroître leur ouverture empathique et la réduction de leurs préjugés. Il va de soi que l'entraînement pratique, c'est-à-dire le fait d'être en stage de manière intensive et quotidienne avec ces clientèles est aussi pour elles ce qui explique grandement leurs apprentissages accrus dans ces domaines. Enfin, de manière transversale, pour toutes les composantes évaluées, les étudiantes abordent l'importance de l'accompagnement et de l'attitude d'ouverture et l'absence de jugement des membres de l'équipe éducative leur permettant d'avoir confiance en leurs capacités. Elles abordent aussi le soutien et l'encadrement offert par les membres de l'équipe éducative, mais aussi l'aide directe offerte lors de difficultés, comme des facteurs particulièrement déterminants pour leurs capacités d'intervention acquises.

---

## CONCLUSION

---

Cette étude avait pour but d'identifier les apprentissages réalisés par les étudiantes qui participent au programme de stage offert au sein de la Halte-garderie du cœur du département de TEE du Cégep de St-Hyacinthe. Nous visons identifier si les principales composantes du programme théorisées dans le modèle logique des effets sur les étudiantes y étaient observés. L'ensemble des informations mises en évidence dans ce rapport souligne que les apprentissages théorisés, tant pendant la formation, à la fin de cette dernière ainsi que quelques mois plus tard sont rapportés par les étudiantes et cohérents avec le modèle logique. Alors que pour les apprentissages évalués par les mesures quantitatives, les données sont plus mitigées, en outre, parce que la puissance statistique était faible et n'a pas permis d'observer des résultats statistiquement significatifs. Néanmoins, les informations combinées recueillies dans le cadre de cette évaluation des effets du programme permettent de soutenir que la plupart des effets attendus sont observés, bien que certains d'entre eux n'ont pas été observés clairement chez les étudiantes qui y participent, ce qui semble confirmer partiellement le modèle logique de ce programme. En outre, nous n'avons pas évalué les indicateurs liés à la valorisation du rôle professionnel ou ceux liés à l'utilisation des savoirs puisque ces aspects n'avaient pas été priorisés pour ce devis d'évaluation. Néanmoins, le fait que les étudiantes puissent identifier aisément les processus du programme qui contribuent à leurs apprentissages suggère que certaines des composantes du programme sont particulièrement utiles à leurs apprentissages. Ces constats sont positifs tout en rappelant que ce qui a été observé paraît significatif compte tenu des niveaux de complexité des composantes ciblées et de collaboration entre les équipes concernées.

Cette étude a aussi permis d'identifier certains facteurs clés pouvant favoriser les apprentissages des étudiantes afin que de planifier la mise en œuvre et le transfert de cette approche de formation à d'autres institutions d'enseignement. Trois facteurs pouvant affecter les effets se doivent d'être discutés ici : les caractéristiques des étudiantes, les particularités contextuelles du programme et finalement les ressources associées à son application.

### **CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTES**

Au niveau des caractéristiques des étudiantes, notre mandat était de mesurer certaines variables considérées comme pouvant favoriser l'application de ce programme. C'est ainsi que l'équipe de recherche a mesuré certaines caractéristiques des étudiantes participant au programme à l'aide d'indicateurs afin de permettre de mieux décrire les caractéristiques des personnes pouvant être appelées à participer à ce programme dans d'autres institutions. Notons d'abord, comme nous l'avons déjà évoqué dans le précédent rapport d'évaluation de l'implantation de l'approche que les étudiantes qui participent à ce programme au Cégep sont particulièrement engagées dans leur stage (voir Gagnon, Dion, Bigras et Doudou, 2017). Elles présentent aussi dès le début du stage des niveaux relativement élevés de qualité des interactions avec les enfants et de la relation avec les parents, mais aussi des niveaux relativement élevés d'empathie socioculturelle, assez peu de préjugés et un niveau de bien-être au stage relativement élevé. Ainsi, afin de s'assurer de sélectionner des étudiantes possédant ces caractéristiques, comme nous l'avons déjà indiqué lors

de l'évaluation d'implantation (Gagnon *et al.*, 2017), il est proposé de s'assurer de ce profil des étudiantes du programme, de continuer à exiger une lettre de motivation lors du processus de sélection et des entrevues de sélection permettant de s'assurer de l'ouverture des étudiantes à mobiliser leurs ressources dans le cadre de ce programme.

## **PARTICULARITÉS DU CONTEXTE LORS D'ÉVALUATION**

Il importe aussi de souligner que lors de cette évaluation des effets réalisée au cours de l'année 2016-2017, plusieurs changements contextuels ont été observés pendant l'année scolaire qui sont susceptible d'affecter les résultats observés. Nous aborderons les changements de membres de l'équipe éducative, les nombreux changements de groupe des étudiantes liés aux arrivées et départs de nouveaux enfants et familles en cours d'année ainsi que la réticence des étudiantes à participer à l'étude.

D'abord, l'équipe éducative de cette approche de formation est habituellement constituée de deux éducatrices-guides, deux enseignantes ainsi qu'une technicienne à la logistique et une coordonnatrice. Ces professionnelles se répartissent dans deux groupes, les petits (0-3 ans) et les grands (3-5 ans), soit une enseignante et une éducatrice-guide par groupe qui accompagnent six étudiantes et une douzaine d'enfants. Il est à souligner que la technicienne a été absente pour une chirurgie pendant trois mois, d'octobre 2016 à janvier 2017, ce qui a nécessité un remplacement. Du côté des grands, l'enseignante de TEE responsable du groupe n'est pas revenue en janvier au trimestre d'hiver et a été remplacée d'abord par l'éducatrice-guide du groupe des petits et ensuite par la coordonnatrice de la halte qui en a profité pour former une enseignante du département à l'approche d'enseignement de la HGC. Ces changements des membres l'équipe éducative de la HGC ont pu affecter le déroulement habituel des enseignements et en conséquence les apprentissages des étudiantes.

En parallèle, le trimestre d'hiver 2017 a aussi connu un nombre élevé (record selon les membres de l'équipe éducative) de nouveaux enfants en intégration à la HGC, ce qui a nécessité une réorganisation des groupes d'enfants, impliquant qu'une étudiante ayant réalisé son stage à l'automne dans le groupe des grands s'est retrouvée à entamer le second trimestre avec d'autres enfants dans le groupe des petits. De plus, une étudiante a abandonné son stage à l'automne et une nouvelle stagiaire a débuté son stage à la HGC à l'hiver pour la remplacer. De surcroît, les enfants qui ont été intégrés lors de ces deux trimestres présentaient des comportements dont le niveau de difficulté d'intervention était particulièrement élevé. Par exemple, certains faisaient de multiples crises de colère ou manifestaient des comportements de désorganisation très intenses qui nécessitaient l'intervention de plusieurs adultes à la fois. Ces conditions particulières pourraient en partie expliquer certains résultats non statistiquement significatifs dans le temps pour ce qui concerne les apprentissages des étudiantes. Notamment, les étudiantes ont dû, en cours d'année, s'adapter à de nouveaux enfants, mais aussi de nouveaux groupes et de nouvelles collègues, pouvant entraîner une chute temporaire des scores observés au début du trimestre d'hiver (mesures de février 2017) comparativement aux mesures de décembre 2016.

Enfin, il est à noter que le taux d'étudiantes ayant accepté de participer à l'ensemble des mesures évaluatives de l'étude au début du trimestre d'automne 2016 était particulièrement faible. En effet, seules 4 étudiantes du groupe de 12 stagiaires à la HGC avaient accepté de participer à l'étude en

août 2016 contre 3 étudiantes en stage en SDG-INST. D'autres (4 de la HGC et 5 en SDG-INST) avaient aussi accepté de participer uniquement en complétant les questionnaires, mais sans être observées dans leurs interactions avec les enfants et les parents. Ce faible taux d'acceptation pourrait s'expliquer par l'ampleur des mesures annoncées et le moment choisi pour leur présenter l'étude. En effet, l'équipe de recherche avait rencontré les étudiantes en grand groupe lors de leur première journée de la rentrée 2016 au Cégep, alors qu'elles n'avaient pas encore d'information sur les implications de leur stage tant sur les plans du travail de préparation que de l'intensité des apprentissages à y réaliser. L'expérience nous a appris que le moment de recrutement choisi n'était pas approprié puisque, au début du trimestre d'hiver, lorsque l'équipe de recherche les a sollicitées à nouveau pour participer à l'étude, la majorité des étudiantes de la HGC ont alors accepté d'y participer. Retenons que pour une éventuelle prochaine recherche, le moment du recrutement devrait être révisé afin de s'assurer d'un plus haut taux de participation et de permettre une puissance statistique plus élevée pour les analyses quantitatives.

Ainsi, ces conditions particulières du contexte présentes lors de l'évaluation des effets du programme de stage sur les étudiantes ont pu affecter leurs apprentissages à la baisse. Malgré tout, des apprentissages importants ont été observés et rapportés. On peut toutefois émettre l'hypothèse que leur ampleur aurait pu être accrue en l'absence de ces changements cumulés. À l'inverse, les effets observés peuvent aussi témoigner de la capacité des membres de l'équipe éducative et d'étudiantes à s'adapter aux changements inhérents à ce type de programme et à la clientèle, reflétant un niveau élevé de flexibilité, un point fort de ce programme conçu pour répondre correctement aux besoins des familles et leurs enfants qui vivent dans des contextes les rendant vulnérables, déjà mis en évidence par des membres de notre équipe (voir Quiroz-Saavadra, Brunson et Bigras, 2017).

Enfin, il importe de rappeler les caractéristiques du modèle d'enseignement du programme identifiées par les étudiantes dans le rapport précédent comme des éléments essentiels à leurs apprentissages. En particulier le fait de côtoyer des clientèles particulières au quotidien tout en étant encadrés en présence par des membres de l'équipe éducative respectueuses et qui maîtrisent l'approche centrée sur les besoins des enfants et sensible aux familles mise en place à la HGC (voir Gagnon *et al.*, 2017). Elles relèvent aussi la pratique intensive régulière, le tutorat et le travail en équipe. Ce sont là des caractéristiques uniques à ce programme de stage novateur de la Halte-garderie du cœur du Cégep de Saint-Hyacinthe.

## **LIMITES**

Au final et au regard de l'ensemble des données analysées dans cette étude d'évaluation des effets sur les apprentissages des étudiantes, nous constatons que les étudiantes témoignent d'apprentissages sur leurs capacités à se poser des questions et émettre des hypothèses, leurs pratiques éducatives avec les enfants, leurs pratiques éducatives avec les parents, leurs niveaux d'empathie, et la réduction de leurs préjugés.

Malgré ces résultats intéressants, cette étude comporte certaines limites. D'abord, peu d'étudiantes, tant du côté du groupe de la HGC que du stage en SDG-INST (HGC = 8 et SDG-INST = 3 étudiantes), ont été observés au CLASS et interrogées lors des entretiens téléphoniques. Ces dernières peuvent avoir vécu des expériences particulières susceptibles d'affecter leurs réponses.

En outre, elles ont pu se retrouver dans des milieux de garde plus ou moins soutenant lors de leur stage, ou par la suite après la fin de leur stage, pouvant ainsi expliquer leurs plus fortes ou moindres capacités exprimées lors des entretiens. Il est aussi possible qu'un biais de rappel ait pu affecter les réponses des participantes au sujet de ce qu'elles se remémorent de leurs expériences vécues pendant leur stage, ce qui peut remonter à une année auparavant, si on considère le début de leur stage à la HGC ou en SDG-INST.

Malgré ces limites, cette étude suggère que les étudiantes de la HGC perçoivent que des modalités d'accompagnement spécifiques à la formule de stage de la HGC ont contribué à leurs apprentissages. Elles soulignent notamment la participation à des rencontres de tutorat de groupe, l'intensité du stage et la présence constante et soutenante des membres de l'équipe éducative.

## RECOMMANDATIONS

À la lumière de ces constats, certaines forces et défis du modèle de formation se doivent d'être soulignés dans une perspective d'amélioration continue. D'abord, nous souhaitons insister sur le fait que la pratique réflexive constitue l'effet principal de la formation offerte à la HGC, et que cet effet distingue les étudiantes formées à la HGC des autres étudiantes. En effet, nous avons observé suffisamment d'évidences qui démontrent la présence d'une *progression de la pratique réflexive* chez ces étudiantes. Nous notons également que cette progression semble entraîner d'autres effets attendus au modèle logique de l'approche de formation de la HGC (ex. : augmentation du sentiment de compétence professionnelle; augmentation à faire de l'introspection; développement d'une distance émotive; réduction des préjugés; plus de sensibilité empathique). De surcroît, cette progression semble persister dans leurs pratiques professionnelles une fois en fonction dans un service de garde régulier. Et enfin, cette progression de la pratique réflexive paraît intimement liée aux processus de formation mis en place à la HGC, en particulier le tutorat et l'accompagnement soutenu et réflexif qui y est procuré.

Cette progression de la pratique réflexive représente un acquis particulièrement significatif dans la mesure où les étudiantes *interviennent* auprès d'une clientèle dite "*complexe*". Cela signifie que les étudiantes apprennent à mettre en pratique une intervention spécialisée destinée à construire des *relations de confiance et d'attachement* avec des familles signalées par la DPJ et issues de l'immigration récente dont on a mainte fois souligné leurs défis de faire confiance aux intervenants.

Or, le principal défi pour la formation à la HGC paraît être d'identifier des stratégies plus structurées à mettre en place lors des rencontres de tutorat de groupe afin de contribuer davantage à la réflexion critique des étudiantes, compte tenu du fait que l'intervention auprès de ces familles requiert une compréhension accrue des forces sociales, politiques, culturelles, et économiques qui affectent leurs comportements (par exemple : négligence parentale; crise de l'enfant pendant la sieste, etc.).

Dans cette lignée, il serait souhaitable que certaines connaissances du programme gagnent à devenir plus explicites lors des activités d'apprentissages, tant lors des tutorats que des rencontres de supervision. Par exemple, la construction des hypothèses est une compétence essentielle pour développer une meilleure compréhension des situations et trouver des solutions adaptées aux

besoins de la clientèle. Cependant, pour que ces hypothèses puissent se décentrer de la pratique on devrait viser réaliser des analyses plus complexes au niveau du macro-système. Ces analyses abordent déjà les notions de culture et de défavorisation, mais semblent ne pas aborder les politiques sociales. Il est aussi suggéré de rendre plus explicite les liens entre la théorie et la pratique lors de ces moments d'analyse. Les nombreux outils développés dans le cadre de cette évaluation de programme pourraient d'ailleurs contribuer à soutenir cette systématisation.

Soulignons aussi que le programme semble particulièrement efficace pour aider les futures éducatrices à développer des pratiques éducatives favorisant l'attachement avec les enfants et une relation positive avec les familles, ce qui constitue une force considérable. Il ressort également que les étudiantes y développent une sensibilité empathique et qu'à la fin du stage, elles manifestent moins de préjugés à l'égard des familles qui vivent dans des conditions d'adversité. Les étudiantes se disent aussi plus capables d'intervenir avec des enfants qui présentent des besoins particuliers et se sentent en confiance pour travailler avec des clientèles qualifiées de complexes, soulignant l'atteinte indirecte de l'augmentation du sentiment de compétence professionnelle et la volonté de faire une différence significative dans la vie des enfants et des familles, deux autres effets attendus dans le modèle logique du programme.

En guise de recommandation, nous croyons qu'il est réaliste de s'inspirer de cette approche centrée sur la pratique réflexive et l'accompagnement qui y est offert afin de réfléchir à la formule actuelle du stage offert à la HGC dans le but de l'institutionnaliser dans le programme du DEC de Techniques d'éducation à la l'enfance au Cégep de Saint-Hyacinthe et par la suite le transférer ailleurs dans le réseau. Pour y parvenir, l'une des voies à explorer pourrait être la modification du devis ministériel du programme des Techniques d'éducation à l'enfance, qui semble faire l'objet de réflexions au Ministère de l'Éducation actuellement, n'ayant pas été ré-évaluée depuis le début des années 2000. Cette modification pourrait permettre d'accroître le niveau de financement offert afin qu'un ratio d'encadrement superviseur-étudiants plus faible supporte l'implantation de ce modèle d'encadrement et favorisant le transfert à d'autres Cégeps.

Nous recommandons également de poursuivre les recherches sur ce modèle unique de formation afin d'approfondir la compréhension des composantes spécifiques. Pour ce faire, nous suggérons fortement l'usage de devis de recherche qualitatif de type participatif impliquant des mesures d'observation combinées à des entretiens individuels et de groupes avec les étudiantes et les enseignantes afin de capter avec plus de finesse et de sensibilité les effets précis de cette approche de formation sur les apprentissages des étudiants. En dernier lieu, il pourrait aussi être pertinent d'évaluer les effets à long terme afin de vérifier quels effets persistent dans le temps.

## RÉFÉRENCES

- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Argyris, C. et Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Oxford, England : Jossey-Bass.
- Baldwin, T. T. et Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 1, 63-105. DOI : 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x
- Barton, A. C. (1998). Teaching science with homeless children: pedagogy, representation, and identity. *Journal of research in science teaching*, 35(4), 379-394. DOI : 10.1002/(SICI) 1098-2736 (199804) 35:4<379 ::AID-TEA8>3.0.CO;2-N
- Batt-Rawden, S. A., Chisolm, M. S., Anton, B. et Flickinger, T. E. (2013). Teaching empathy to medical students: an updated, systematic review. *Academic Medicine*, 88(8), 1171-1177. DOI : 10.1097/ACM.0b013e318299f3e3
- Beelmann, A. et Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of applied developmental psychology*, 35(1), 10-24. DOI : 10.1016/j.appdev.2013.11.002
- Bergen, S. (2009). *Best Practices for Training Early Childhood Professionals*. St. Paul, MN : Redleaf Press.
- Berthoz, A. (2004). *Physiologie du changement de point de vue*. Paris, France : Odile Jacob.
- Bigras, N., Gagnon, C., Savarias-Quiroz, R., Dion, J., Doudou, K. et Fournier, R. (2016). Early childhood educator training: An implementation evaluation of a practicum model using reflexive practice. Dans M. Carmo (dir.). *END 2016 : International conference on education and new developments*, 12-14 june, Ljubljana, Slovenia (p. 116-120), Lisbonne, Portugal : World Institute for Advanced Research and Science. Repéré à [http://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2016/07/END-2016\\_Book-of-Proceedings.pdf](http://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2016/07/END-2016_Book-of-Proceedings.pdf).
- Bigras, N., Lehrer, J., Lemay, L., Quiroz, R., Gagnon, C. et Dion, J. (sous presse). Learning to work with children and families in marginalized contexts: An intensive and reflexive pre-service practicum. Dans I. Jones et M. Lin (dir.) *Critical issues in early childhood teacher education. An International Perspectives* (volume 2), Information age publishing.
- Bigras, N., Lehrer, J., Quiroz-Saavedra, R., Gagnon, C., April, J. et Dion, J. (2017). Préparer les familles vulnérables à fréquenter un service de garde éducatif. *Revue Internationale de l'éducation familiale*, 42(1), 1-26. Repéré à

<https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2017-2-p-63.htm>

Bigras, N. et Lemay, L. (2012a). Est-il bénéfique pour les enfants de fréquenter un service de garde? Constats et recommandations. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement de l'enfant. État des connaissances* (p. 377-394). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Bigras, N. et Lemay, L. (2012b). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Bigras, N., Tétreau, L., Savarias-Quiroz, R., Dion, J., Doudou, K. et Gagnon, C. (2016). Program theory evaluation of an innovative practicum model for early childhood education in Canada. Dans M. Carmo (dir.), *END 2016 : International conference on education and new developments*, 12-14 june, Ljubljana, Slovenia (p. 28-32), Lisbonne, Portugal : World Institute for Advanced Research and Science. Repéré à [http://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2016/07/END-2016\\_Book-of-Proceedings.pdf](http://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2016/07/END-2016_Book-of-Proceedings.pdf).

Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. et Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33. Repéré à <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may00/vol57/num08/Designing-Professional-Development-That-Works.aspx>

Bourgon, L. et Lavallée, C. (2004). *Échelle d'observation de la qualité éducative. Les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois et plus*. Québec, QC : Direction des communications, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/qualite-educative/Pages/index.aspx>

Brandt, K. (2014). Transforming clinical practice through reflection work. Dans K. Brandt, B. Perry, S. Seligman et E. Tronick (dir.), *Infant and early childhood mental health: Core concepts and clinical practice* (p. 293-307). Washington, DC : American Psychiatric Association.

Bromer, J., Paulsell, D., Porter, T., Henly, J., Ramsburg, D. et with Families and Quality Workgroup members. (2011). Family-sensitive caregiving: A Key component of quality in early care and education arrangements. Dans M. Zaslow, K. Tout, T. Halle et I. Martinez-Beck (dir.), *Quality measurement in early childhood settings* (p. 161-190). Baltimore, MD : Brookes Publishing.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human being human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

- Brown, J. R., Knoche, L. L., Edwards, C. P. et Sheridan, S. M. (2009). Professional development to support parent engagement: A case study of early childhood practitioners. *Early Education and Development*, 20(3), 482-506. DOI : 10.1080/10409280802582795
- Brown, J. M., McNeill, H. et Shaw N. J. (2013). Triggers for reflection: exploring the act of written reflection and the hidden art of reflective practice in postgraduate medicine. *Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(6), 755-765. DOI : 10.1080/14623943.2013.815612
- Burke, L. A. et Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, 6(3), 263-296. DOI : 10.1177/1534484307303035
- Cantin, G. (2006). *Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'engarde de la relation avec les parents* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Repéré à <http://www2.crifpe.ca/gif/these/CantinThese.pdf>
- Cantin, G. (2017). *Apprentissage et qualité des interactions dans un milieu éducatif. Parlons Apprentissage, Éditions du Passe-temps*. [Billet de blogue de vulgarisation scientifique, Parlons Apprentissage.] Repéré à <https://boutique.passtemps.com/blogue/apprentissage-et-qualit%C3%A9-des-interactions-dans-un-milieu-%C3%A9ducatif-n3775>
- Chaïken, A. (2011). *Entre soi et l'autre : les défis psychothérapeutiques de l'empathie en contexte transculturel* (thèse de doctoral, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/2049/1/030175032.pdf>
- Chen, H.-T. (1990). *Theory-Driven Evaluations*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Chen, H.-T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Coffman, J. (1999). *Making Families Matter at Two-Year Colleges: Training the Early Childhood Workforce To Support Families*. Families Matter series from the Harvard Family Research Project.
- Collin, S., Karsenti, T. et Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and Perspectives. *Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 104-117. DOI : 10.1080/14623943.2012.732935
- Cormier, S. (2006). *La Communication et la Gestion : Revue et Corrigée*. Québec, QC : PUQ.
- Corneau, M. (2017). *Les préjugés à l'égard des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale : rapport de documentation*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale, Direction de santé publique.

- D'Amours-Raymond, J. (2011). *Version abrégée transculturelle du Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR)*. Université Laval.
- D'Angelo, A. M. et Dixey, B. P. (2011). Using Multicultural Resources for Teachers to Combat Racial Prejudice in the Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 83-87. DOI : 10.1023/a:1012516727187
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3916>.
- Darling-Hammond, L. et McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604. DOI : 10.1177/003172171109200622
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO : Westview Press
- Decety, J. (2005). Une anatomie de l'empathie. *PSN*, 3(1), 16-24. DOI : 10.1007/BF03006827
- Dessureault, D. et Caron, V. (2010). La perspective plus classique de la mesure des résultats : éléments de méthode, le passage de la recherche scientifique à son adaptation aux réalités de la recherche terrain et de l'évaluation des effets d'un programme. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 177-194). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Devito, J. A., Chassé, G. et Vezeau, C. (2014). *La communication interpersonnelle. Sophie, Martin, Paul et les autres* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Pearson
- Dewey, J. (1938). *Education and experience*. New York, NY : Kappa Kelta Pi.
- Dion, J., Bigras, N., Gagnon, C. et Paquette, A. (2019). *Rapport de recherche sur la première année du mandat d'évaluation de programme*. Rapport présenté à Avenir d'enfants Document inédit.
- Doudou, K. (en préparation). L'effet de la formation de la Halte-Garderie du cœur sur l'empathie de ses stagiaires. (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada).
- Duke, S. et Appleton, J. (2000). The use of reflection in a palliative care programme: a quantitative study of the development of reflective skills over an academic year. *Journal of Advanced Nursing*, 32(6), 1557-1568. DOI : 10.1046/j.1365-2648.2000.01604.x

- Dunst, C. J. (2002). Family-centred practises birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141-149. DOI : 10.1177/00224669020360030401
- Gagnon, C., Dion, J., Bigras, N. et Doudou, K. (2017). *Rapport de recherche sur la deuxième année du mandat d'évaluation de programme. Évaluation de l'implantation de l'approche de formation de la Halte-garderie du cœur au département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe*, présenté à Avenir d'enfants, 23 mars 2017.
- Gagnon, G., Gravel, S. et Tremblay, J. (2013). *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie. Rapports programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)*. Manuscrit inédit. Cégep de Jonquière. Jonquière, Québec.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., Jackson, K. F. et Mullins, J. L. (2011). Teaching Empathy: A Framework Rooted in Social Cognitive Neuroscience and Social Justice. *Journal of Social Work Education*, 47(1), 109-131. DOI : 10.5175/JSWE.2011.200900085
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). *La qualité éducative dans les installations de centres de la petite enfance. Faits saillants. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014*. Québec, QC : gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/grandir2014-FS-CPE.pdf>
- Goldman, A. I. (2006). *Simulating minds: The philosophy, psychology, and neuroscience of mind-reading*. Oxford, Angleterre : Oxford University Press.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Services sociaux, éducatifs et juridiques. Techniques d'éducation à l'enfance. Programme d'études*. Québec, QC : ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2019). *Accueillir la Petite Enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs (mise à jour)*. Québec, QC : Ministère de la famille et des aînés, Direction des relations publiques et des communications.
- Green, B., McAllister, C. et Tarte, J. (2004). The strengths-based practice inventory: A tool for measuring strengthsbased service delivery in early childhood and family support programs. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 85(3), 326-334. DOI : 10.1606/1044-3894.1493
- Griffin, M. L. (2003) Using critical Incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220. DOI : 10.1080/14623940308274
- Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C. et LoCasale-Crouch, J. (2014). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, infant*. Baltimore, MD : Brookes Publishing Co.

- Hedges, H. et Lee, D. (2010). I understood the complexity within diversity's: preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(4), 257-272. DOI : 10.1080/1359866X.2010.515939
- Herth, K. (1998). Hope as seen through the eyes of homeless children. *Journal of Advanced Nursing*, 28(5), 1053-1062. DOI : 10.1046/j.1365-2648.1998.00813.x
- Jay, J. K. et Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85. DOI : 10.1016/S0742-051X(01)00051-8
- Kaczmarek, L. A., Goldstein, H., Florey, J. D., Carter, A. et Cannon, S. (2004). Supporting Families a Preschool Model. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(4), 213-226. DOI : 10.1177/02711214040240040301
- Keyser, J. (2006). *From Parents to Partners : Building a Family-Centered Early Childhood Program*. St-Paul, MN : Red Leaf.
- Kim, K., Porter, T., Atkinson, V., Rui, N., Ramos, M., Brown, E., ... Nord, C. (2014). *Family and Provider/Teacher Relationship Quality Measures: User's Manual*. OPRE Report, 65.
- Korthagen, F., Loughran, J. et Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. DOI : 10.1016/j.tate.2006.04.022
- Kossek, E. E., Pichler, S. M., Meece, D. et Barratt, M. E. (2008). Family, friend, and neighbour child-care providers and maternal well-being-in low-income systems: An ecological social perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 369-391. DOI : 10.1348/096317908X324387
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, toddler*. Baltimore, MD : Brookes Publishing Co.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*, 9(3), 341-360. DOI : 10.1080/14623940802207451
- Leboeuf, M. (2015). *Pratiques de communication parent-éducatrice et soutien à la parentalité : étude de cas exploratoire en centre de la petite enfance* (mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25928>
- Lehrer, J. (2013). Accompanying early childhood professional reflection in Quebec: A case study. *Early years: An International Journal of Research and Development*, 33(2), 186-200. DOI : 10.1080/09575146.2013.781136
- Lemay, L., Lemire, J., Cantin, G., Hayotte, P., Bigras, N. et Bouchard, C. (2019). *BILAN DU PROJET PILOTE II. Expérimentation de la mesure Évaluer et améliorer la qualité éducative dans les services de garde en installation auprès de groupes d'enfants de 0-5 ans*. Rapport remis au ministère de la Famille.

- MacDonald, A. P. J. (1971). Relation of birth order to morality types and attitudes toward the poor. *Psychological Reports*, 29(3), 732-732. DOI : 10.2466/pr0.1971.29.3.732
- Mashburn, A. J. et Pianta, R. C. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. Dans A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund et J. A. Temple (dir.), *Childhood programs and practices in the first decade of life : À human capital integration* (p. 243-265). New York, NY : Cambridge University Press.
- Messier, C., Naud, M., Lemay, L., Cantin, G. et Bigras, N. (2015). *Recension des écrits sur les pratiques éducatives les plus efficaces en milieux défavorisés pour soutenir le développement et l'apprentissage des enfants et soutenir la collaboration avec leurs parents*. Rapport interne financé par Avenir d'enfants présenté à l'Association québécoise des centres de la petite enfance. Manuscrit inédit. Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.
- Morgan, M. M., Goddard, H. W. et Givens, S. N. (1997). Factors that influence willingness to help the homeless. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 6(1), 45-56. DOI : 10.1023/B:JOSD.0000015188.20794.d5
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T. et Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176-1189. DOI : 10.1111/medu.12583
- Nolan, A. et Sim, J. (2011). Exploring and evaluating levels of reflection in pre-service early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 122-130. DOI : 10.1016/j.meegid.2011.03.007
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse, Octarès : Élisabeth Nonnon.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of personality and social psychology*, 46(3), 598-609. DOI : 10.1037/0022-3514.46.3.598
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. Dans P. S. S. Robinson et L. S. Wrightsman (dir.), *Measurement of personality and social psychological attitude* (p. 17-51). New York, NY : Academic Press.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual Pre-K*. Baltimore, MD : Brookes Publishing Co.
- Plack, M.M., Driscoll, M., Marquez, M., Cuppernull, L., Maring, J. et Greenberg, L. (2007), Assessing reflective writing on a paediatric clerkship by using a modified Bloom's taxonomy. *Ambulatory Pediatrics*, 7(4), 285-291. DOI : 10.1016/j.ambp.2007.04.006
- Porter, T., Guzman, L., Kuhfeld, M., Caal, S., Rodrigues, K., Moodie, S., ... et Ramos, M. (2012). *Family-provider relationship quality: Review of existing measures of family-*

*provider relationships* (Vol. 47). OPRE report. Recupéré de <https://www.acf.hhs.gov/opre/resource/family-provider-relationship-quality-review-of-existing-measures-of>

Priddis, L. et Rogers, L. (2018). Development of the reflective practice questionnaire: preliminary findings. *Reflective Practice*, 19(1), 89-104. DOI : 10.1080/14623943.2017.1379384.

Quiroz, R., Bigras, N., Dion, J. et Doudou, K. (2014). *Plan d'évaluation : phase de modélisation de l'approche de formation de la Halte-garderie du cœur*. Document inédit.

Quiroz, R., Bigras, N., Dion, J. et Doudou, K. (2015). *L'instrumentation de la théorie du programme dans le cadre d'une évaluation participative : Le cas de l'évaluation de l'approche de formation des éducatrices spécialisées en petite enfance*. Communication présentée au 36<sup>e</sup> Congrès de la Société canadienne de l'Évaluation, Montréal, Canada.

Quiroz-Saavedra, R-A., Bigras, N., Dion, J. et Doudou, K. (2016). La production de la théorie du programme dans le cadre d'une évaluation participative : une étude de cas. *Revue Canadienne d'évaluation de programme*, 31(2), 137-164. DOI : 10.3138/cjpe.339

Quiroz Saavedra, R., Brunson, L. et Bigras, N. (2017). Transforming Social Regularities in a Multicomponent Community-Based Intervention: A Case Study of Professionals' Adaptability to Better Support Parents to Meet Their Children's Needs. *American journal of community psychology*, 59(3-4), 316-332. DOI : 10.1002/ajcp.12145

Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning. *Science*, 341(6148), 845-846. DOI : 10.1126/science.1233517

Saks, A. M. (2002). So what is a good transfer of training estimate? A reply to Fitzpatrick. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 39(3), 29-30.

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers* (3<sup>e</sup> éd). Los Angeles, CA : Sage.

Schaufeli, W. B. et Bakker, A. B. (2003). *Utrecht work engagement scale: Preliminary manual*. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University, Utrecht.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA : Jossey-Bass higher education series.

Shea, S. E., Goldberg, S. et Weatherston, D. J. (2016). A community mental health professional development model for the expansion of reflective practice and supervision: Evaluation of a pilot training series for infant mental health professionals. *Infant Mental Health Journal*, 37(6), 653-669. DOI : 10.1002/imhj.21611

- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A. et Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early education and development*, 20(3), 377-401. DOI : 10.1080/10409280802582795
- Thirioux, B., Tandonnet, L., Jaafari, N. et Berthoz, A. (2014). Disturbances of spontaneous empathic processing relate with the severity of the negative symptoms in patients with schizophrenia: A behavioural pilot-study using virtual reality technology. *Brain and cognition*, 90, 87-99. DOI : 10.1016/j.bandc.2014.06.006
- Trivette, C. M., Dunst, C. J. et Hamby, D. W. (2010). Influences of family-system intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3-19. DOI : 10.1177/0271121410364250
- Tropp, L. et Prenovost, M. (2008). The role of intergroup contact in predicting children's interethnic attitudes: Evidence from metaanalytic and field studies. Dans S. R. Levy et M. Killen (dir.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (p. 236-248). Oxford, Angleterre : Oxford University Press.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. et Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737-756. DOI : 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Vanhulle, S. (2009). Un «genre réflexif» pour travailler avec des savoirs hétérogènes. Dans M. Etienne, C. Altet, L. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 201-213). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Wang, Y.-W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A. et Bleier, J. K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 221- 234. DOI : 10.1037/0022-0167.50.2.221
- Wittorski, R. (2014). Professionnaliser par la formation. Sens et difficultés. *Revue Phronesis*, en ligne. Repéré à <http://www.revuephronesis.com/professionnaliser-formation>
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332. DOI : 10.1177/1356389013497081

## ANNEXE 1 : CALENDRIER DES MESURES

	<b>T1</b> <b>Aout/septembre 2016</b>	<b>T2</b> <b>Décembre 2016</b>	<b>T3</b> <b>Février 2017</b>	<b>T4</b> <b>Avril/Mai 2017</b>	<b>T5</b> <b>Novembre 2017</b>
<b>Questionnaire 1 : grille d'auto-évaluation de la pratique réflexive</b>	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 10 HGC NA SDG- INST	√ 10 HGC 8 SDG- INST	√ 4 HGC 6 SDG- INST
<b>Questionnaire 2 : FPTRQ : questionnaire sur les relations entre les familles et l'éducatrice</b>	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 10 HGC NA SDG- INST	√ 10 HGC 8 SDG- INST	√ 4 HGC 6 SDG- INST
<b>Questionnaire 3 : Échelle d'empathie ethnoculturelle</b>	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 10 HGC NA SDG- INST	√ 10 HGC 8 SDG- INST	N/A
<b>Questionnaire 4 : Échelle de pauvreté de McDonald</b>	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 10 HGC NA SDG- INST	√ 10 HGC 8 SDG- INST	N/A
<b>Questionnaire 5 : Indice de bien-être psychologique au stage</b>	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 10 HGC NA SDG- INST	√ 10 HGC 8 SDG- INST	√ 4 HGC 6 SDG- INST
<b>Questionnaire 6 : Échelle d'engagement au stage</b>	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 10 HGC NA SDG- INST	√ 10 HGC 8 SDG- INST	√ 4 HGC 6 SDG- INST
<b>Questionnaire 7 : Échelles de désirabilité sociale</b>	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 9 HGC 8 SDG- INST	√ 10 HGC NA SDG- INST	√ 10 HGC 8 SDG- INST	N/A
<b>Analyse des travaux réflexifs : grille d'analyse des processus réflexifs à l'écrit</b>	√ 9 HGC 3 SDG- INST	√ 9 HGC 3 SDG- INST	N/A	N/A	N/A
<b>Analyse des tutorats de groupe : grille d'analyse des processus réflexifs à l'oral</b>	√ 9 HGC NA SDG- INST	N/A	N/A	√ 8 HGC NA SDG- INST	N/A
<b>Classroom Assement Scoring System</b>	√ 4 HGC 3 SDG- INST	√ 4 HGC 3 SDG- INST	√ 10 HGC NA SDG- INST	√ 10 HGC SDG-INST	N/A
<b>Échelle d'observation de la qualité éducative</b>	√ 4HGC NA SDG- INST	√ 4HGC NA SDG- INST	√ 10 HGC NA SDG- INST	√ 10 HGC NA SDG- INST	N/A
<b>Entretien semi-structuré</b>	N/A	N/A	N/A	N/A	√ 8 HGC 3 SDG - INST

## ANNEXE 2 : ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ (TOUTES LES DIMENSIONS)

1. (De façon générale) Si je te demandais de me décrire l'influence de ton stage 3 sur ta pratique actuelle, qu'est-ce qui ressort pour toi?

### 2. PRATIQUE ÉDUCATIVE (avec les enfants)

a. Y a-t-il quelque chose qui, selon toi, a changé dans ta pratique éducative avec les enfants depuis la fin de ton stage 3?

b. Si la réponse est non :

*As-tu changé tes façons d'intervenir avec les enfants, tes animations ou ta façon de communiquer avec les enfants depuis la fin de ton stage 3?*

c. Donne-moi quelques exemples de ces changements dans ta pratique actuelle

d. Comment expliques-tu ces changements?

e. Y a-t-il des changements dans ta façon d'être avec les enfants que tu attribues à ton stage 3?

### 3. COMMUNICATION AVEC LES PARENTS

a. Y a-t-il quelque chose qui, selon toi, a changé dans ta communication avec les parents depuis la fin de ton stage 3?

b. Si la réponse est non :

*As-tu changé ta façon de leur parler, le type d'informations que tu leur transmets ou ton non verbal avec ceux-ci depuis la fin de ton stage 3?*

c. Donne-moi quelques exemples de ces changements dans ta pratique actuelle

d. Comment expliques-tu ces changements?

e. Y a-t-il des changements dans ta façon d'être avec les parents que tu attribues à ton stage 3?

### 4. PRATIQUE RÉFLEXIVE

a. Y'a-t-il quelque chose qui, selon toi, a changé dans tes réflexions et rétroactions depuis la fin de ton stage 3?

b. Si la réponse est non :

*As-tu changé ta façon de réfléchir aux situations vécues avec les enfants ou les parents, ta façon de réfléchir à tes propres pratiques, ta façon de faire des hypothèses pour expliquer des comportements ou ta façon de trouver des solutions pour faire face à un problème depuis la fin de ton stage 3?*

c. Donne-moi quelques exemples de ces changements dans ta pratique actuelle

d. Comment expliques-tu ces changements?

e. Y a-t-il des changements dans ta pratique réflexive que tu attribues à ton stage 3?

### 5. RELATION À LA DIFFÉRENCE

a. Y a-t-il quelque chose qui, selon toi, a changé dans ta façon d'aborder la différence culturelle ou socio-économique depuis la fin de ton stage 3?

b. Si la réponse est non

*As-tu changé ta façon de voir les familles d'origine culturelle ou de milieu socio-économique différent du tien, ton attitude face à ces familles ou ta perception des stéréotypes associés à ces familles depuis la fin de ton stage 3?*

c. Donne-moi quelques exemples de ces changements dans ta pratique actuelle

d. Comment expliques-tu ces changements

e. Y a-t-il des changements dans ta perception de la différence culturelle ou socio-économique que tu attribues à ton stage 3?

## **6. EMPATHIE**

a. Y a-t-il quelque chose qui, selon toi, a changé dans ta façon d'être empathique face aux familles d'origine culturelle ou de milieu socio-économique différent du tien depuis la fin de ton stage 3?

b. Si la réponse est non : Y'a-t-il quelque chose qui a changé dans *ta compréhension de leurs émotions ou de leurs pensées, l'impact de leurs émotions ou pensées sur tes propres émotions à toi, tes réactions face à leurs émotions ou leurs pensées* depuis la fin de ton stage 3?

c. Donne-moi des exemples de ces changements dans ta pratique actuelle

d. Comment expliques-tu ces changements

e. Y a-t-il des changements dans ta façon d'être empathique avec ces familles que tu attribues à ton stage 3?

7. Aurais-tu d'autres exemples de comment le stage 3 t'a influencé en tant qu'éducatrice aujourd'hui?

### ANNEXE 3 : GRILLE D'ÉVALUATION ET D'AUTO-ÉVALUATION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

(Adapté de Larrivee, 2008)

Pour chacune des lignes (1 à 5) entourez la description qui vous ressemble le plus en ce moment. Il est important de choisir uniquement une des quatre descriptions sur chacune des lignes. Dans les énoncés, vous avez des parties de texte en gris. Ces dernières vous permettent de mieux comprendre les énoncés en vous donnant des exemples ou encore une explication.

#### 1. Degré de la perspective

1. Pré réflexion	3. Réflexion pédagogique	4. Réflexion critique	2. Réflexion technique
<p>Lorsque je décris ou analyse une problématique vécue avec un enfant ou un parent, j'ai tendance à focaliser <u>sur une composante unique de la situation vécue</u>. (Par exemple, soit je parle uniquement du comportement de l'enfant ou encore uniquement de l'environnement physique des lieux). <b>J'ai encore de la difficulté à intégrer plusieurs composantes d'une situation.</b></p>	<p>Lorsque je décris ou analyse une problématique vécue avec un enfant ou un parent, j'arrive à mettre le problème en perspective par rapport à <u>plusieurs composantes d'ordre technique, mais aussi d'ordre pédagogique</u>. (Ainsi au-delà de voir uniquement les comportements des enfants et des parents ainsi que les miens, je mets aussi en perspective les connaissances théoriques et pratiques sur le sujet, les valeurs et les buts éducationnels qui sous-tendent ma pratique ainsi que les pris pour acquis.)</p>	<p>Lorsque je décris ou analyse une problématique vécue avec un enfant ou un parent, je réussis à mettre ensemble <u>toutes les composantes qui touchent de près ou de loin à la situation</u>. (Ainsi je décris et analyse autant des éléments du comportement de l'enfant et de ma pratique, les éléments pédagogiques (valeurs, buts, connaissances sur le sujet), mais aussi, des éléments liés à la culture, à la société ou encore à la politique.) <b>J'ai une vision globale des situations vécues. Je suis même en mesure de volontairement suspendre mes</b></p>	<p>Lorsque je décris ou analyse une problématique vécue avec un enfant ou un parent, j'arrive à mettre le problème en perspective par rapport à <u>quelques composantes d'ordre technique</u>. <b>En effet, bien que j'arrive à intégrer quelques composantes, je reste centrer sur des composantes qui sont en lien avec les tâches de ma profession</b> comme ma structuration des lieux et des activités, mes stratégies relationnelles avec les enfants et les parents, l'observation que je fais des comportements des enfants et des parents.</p>

		<b><u>préjugées</u> afin de considérer toutes les options possibles.</b>	
--	--	--	--

## 2. Liens entre théorie et pratique

2. Réflexion technique	1. Pré réflexion	4. Réflexion critique	3. Réflexion pédagogique
<p>Lorsque j'avance une idée sur un enfant, un parent ou encore une pratique éducative, <u>j'arrive à donner des exemples concrets de mes expériences pratiques</u>, par contre il m'est encore <u>difficile de mettre en relation mes idées et observations avec les notions théoriques que j'ai apprises dans mes cours</u>. Ainsi, si j'exprime que je trouve que je mets en place des stratégies éducatives qui soutiennent le langage des enfants, je peux donner des exemples concrets, mais je n'arrive pas encore à faire des liens avec les notions spécifiques du développement du langage.</p>	<p>Lorsque j'avance une idée sur un enfant, un parent ou encore une pratique éducative, <u>j'ai encore de la difficulté à faire des liens avec mes expériences pratiques ou encore avec des notions théoriques apprises dans mes cours</u>. Par exemple, si j'exprime que je trouve un enfant agressif, j'ai de la difficulté à ressortir des exemples concrets qui démontrent cela et il m'est aussi difficile de relier ce genre de comportement avec un stade de développement ou encore avec des notions de besoins.</p>	<p>Lorsque j'avance une idée sur un enfant, un parent ou encore une pratique éducative, j'arrive, <u>en plus de donner des exemples concrets de mes expériences pratiques et de faire des liens avec les théories sous-jacentes</u>, à voir <u>mes propres préconceptions sur le sujet</u>. Ainsi si j'avance que je trouve le comportement d'un enfant dérangeant, j'arrive à donner des exemples concrets de ce qui me dérange, à faire des liens théoriques avec les besoins de l'enfant, son stade de développement ou son contexte environnemental. Et, en plus, j'arrive à voir à l'intérieur de moi pourquoi me dérange en le reliant à mes expériences passées et aux émotions que ça me refait vivre.</p>	<p>Lorsque j'avance une idée sur un enfant, un parent ou encore une pratique éducative, <u>j'arrive à donner des exemples concrets de mes expériences pratiques et aussi à faire des liens avec les théories sous-jacentes</u>. Ainsi, si j'exprime que je trouve important de créer ne relation de partenariat avec les familles de mon groupe, j'arrive à donner des exemples concrets de ce que j'entends par ce concept et je fais aussi le lien avec les différentes théories sur les types de relations parents-éducatrices.</p>

### 3. Réflexion dans l'action

3. Réflexion pédagogique	2. Réflexion technique	1. Pré réflexion	4. Réflexion critique
<p>Lorsque je suis sur le terrain avec les enfants et que je suis face à un problème, j'arrive à observer la situation et à me questionner, <u>sur le champ, par rapport aux causes possibles du problème, aux besoins non comblés de l'enfant.</u> Je me fais donc des hypothèses et mets en place une stratégie pour soutenir l'enfant. Si ça ne fonctionne pas, je teste une autre hypothèse en réessayant une nouvelle stratégie. <u>Cette technique de réflexion-action-réévaluation fait que je m'ajuste en fonction de chaque enfant.</u> J'expérimente et prends des risques à chaque nouveau problème qui se présente.</p>	<p>Lorsque je suis dans le feu de l'action et que je suis face à un problème, j'arrive à réfléchir au problème en fonction de mes erreurs passées. <u>J'arrive donc à faire des ajustements d'intervention, mais uniquement en fonction de mes expériences passées.</u> Lorsqu'un nouveau problème se présente, je suis plutôt pris au dépourvu et agit de façon plus réactive. C'est après que je prends le temps de réfléchir à la situation et de trouver des solutions que je pourrais ensuite essayer si le problème se représente.</p>	<p>Pour l'instant je suis tellement surchargée avec les enfants dont j'ai la charge <u>que je n'ai pas le temps de réfléchir et de mettre en place des solutions alternatives lorsqu'il y a des problèmes</u> nouveaux qui se présentent. Je réagis donc de façon automatique aux problèmes qui se présentent même si ce n'est pas toujours la réponse la plus adéquate ou encore je mets en place des procédures qu'on m'a enseignées, mais sans les adapter aux réactions ou aux besoins des enfants.</p>	<p>Lorsque je suis sur le terrain avec les enfants et que je suis face à un problème, j'arrive à observer la situation et à me questionner, sur le champ, par rapport aux causes possibles du problème, aux besoins non comblés de l'enfant. Je me fais donc des hypothèses et mets en place une stratégie pour soutenir l'enfant. Si ça ne fonctionne pas, je teste une autre hypothèse en réessayant une nouvelle stratégie. Cette technique de réflexion-action-réévaluation fait que je m'ajuste en fonction de chaque enfant. J'expérimente et prends des risques à chaque nouveau problème qui se présente. <u>En plus, je m'auto-observe fréquemment en interactions avec les enfants ou les parents et j'arrive à noter mes contradictions entre mes buts</u></p>

			<b><u>pédagogiques et mes actions.</u></b> <b><u>J'agis rapidement pour rectifier ma pratique afin d'être cohérente.</u></b>
--	--	--	---

#### 4. Liens de causalité

3. Réflexion pédagogique	2. Réflexion technique	4. Réflexion critique	1. Pré réflexion
<p>Je considère que mes pratiques éducatives <u>ont un impact</u> sur les comportements des enfants et j'arrive <u>à analyser la relation entre mes pratiques éducatives et l'apprentissage ou les comportements des enfants.</u> J'analyse aussi toutes les autres dimensions de la relation éducatives. Par exemple, je fais l'analyse de l'impact de l'environnement, du ratio, du type d'activités que j'offre, des interactions entre les pairs, etc.</p>	<p>Je considère que mes pratiques éducatives <u>ont un impact</u> sur les comportements des enfants. Par contre j'ai de la difficulté à voir de <u>façon claire et précise les éléments de mes actions</u> qui ont un impact sur les enfants ou sur la dynamique de groupe.</p>	<p>Je considère que mes pratiques éducatives <u>ont un impact</u> sur les comportements des enfants, et aussi, sur la société en général. Je reconnais donc les conséquences sociales et politiques de mes pratiques et je conçois que, par mes actions auprès des enfants, je peux soit contribuer ou nuire au développement de ma communauté et de ma société. De plus, je fais une analyse exhaustive de toutes les relations d'influence dans mon groupe.</p>	<p>Je vois mes actions et les actions des enfants de <u>façon indépendante.</u> Je considère donc en général que mes pratiques éducatives n'ont pas ou peu d'impacts sur les comportements des enfants dont j'ai la charge.</p>

## 5. Réflexion sur l'action

2. Réflexion technique	1. Pré réflexion	4. Réflexion critique	3. Réflexion pédagogique
<p>Lorsque j'ai du temps pour penser à mes journées avec les enfants, je me pose <u>quelques questions d'ordre technique principalement par rapport aux actions que je pose envers les enfants</u>. (Par exemple, je me demande comment je pourrais améliorer une intervention avec tel enfant.) Par contre, je ne cherche pas, pour l'instant, à comprendre les causes des comportements des enfants ou encore l'impact d'une politique sur la vie des familles, je ne cherche pas n'ont plus à analyser les idées préconçues par rapport à l'éducation.</p>	<p>Lorsque j'ai du temps pour penser à mes journées avec les enfants, je <u>n'ai pas encore le réflexe de me poser des questions</u> sur les comportements des enfants, sur ma pratique et sur tout ce qui touche à ma profession. Pour l'instant, je tiens les choses pour acquises sans vraiment les questionner et je suis plutôt préoccupé par la planification de mes activités ou de mon local.</p>	<p>Lorsque j'ai du temps pour penser à mes journées avec les enfants, en plus de me poser <u>beaucoup de questions et d'émettre de nombreuses hypothèses</u> sur ce que je vis dans mon quotidien avec ceux-ci et leurs familles, j'essaie de <u>comprendre ma façon de me poser des questions, de réfléchir et d'analyser ces situations</u>. J'essaie donc <u>continuellement de m'observer dans le processus de réflexion</u>. Finalement, je fais attention au pris pour acquis. Je déconstruis les croyances, les suppositions, les normes qui sont communément admises. Ainsi, je me considère comme un questionneur très actif, métacognitif et critique.</p>	<p>Lorsque j'ai du temps pour penser à mes journées avec les enfants, <u>j'adore me poser des questions et faire des hypothèses</u> par rapport aux comportements des enfants, à mes pratiques éducatives, aux valeurs qui m'animent. En effet, au-delà des analyses que je fais des familles, je trouve prioritaire de remettre souvent en question mes propres actions. Je me pose donc <u>beaucoup de questions</u> sur tout ce qui touche aux situations vécues avec les enfants, tout ce qui touche à ma profession et à ma propre pratique.</p>

**ANNEXE 4 : RÉSULTATS DE L'ANALYSE STATISTIQUE DU QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE**

MESURES	TEMPS DE MESURE	Groupes			ANALYSE DE VARIANCE			
		HCG	INST		Temps	TempsXGroupe	Erreur	
Degré de la perspective (DG)	Temps 1	M	2,67	2,50	SC	2,74	0,45	15,33
		SD	0,58	1,00				
	Temps 2	M	3,33	3,00	CM	0,91	0,15	1,02
		SD	0,58	1,41				
	Note : Le test de Mauchly indique que la condition de sphéricité est rencontrée ( $\chi^2(5) = 4,477, p > 0,05$ )	Temps 4	M	3,00	3,25	F (3,24)	0,89	0,15
Temps 5		SD	1,73	0,96				
		M	3,67	3,25	p	> ,05	> ,05	
		SD	0,58	0,96	$\eta^2$	,15	,03	
Liens entre la théorie et la pratique (LTP)	Temps 1	M	2,00	3,75	SC	3,46	5,03	8,40
		SD	1,73	0,50				
	Temps 2	M	3,67	3,25	CM	1,15	2,09	0,56
		SD	0,58	0,50				
	Note : Le test de Mauchly indique que la condition de sphéricité est rencontrée ( $\chi^2(5) = 2,581, p > 0,05$ )	Temps 4	M	3,33	3,50	F (3,24)	2,06	2,10
Temps 5		SD	0,58	0,58				
		M	4,00	3,75	p	> ,05	> ,05	
		SD	0,00	0,50	$\eta^2$	,29	,38	
Réflexion dans l'action (RDA)	Temps 1	M	2,33	3,00	SC	2,87	2,30	10,06
		SD	0,58	0,82				
	Temps 2	M	2,33	3,00	CM	0,96	0,77	0,67
		SD	1,16	0,82				
	Note : Le test de Mauchly indique que la condition de sphéricité est rencontrée ( $\chi^2(5) = 1,925, p > 0,05$ )	Temps 4	M	2,33	3,50	F (3,24)	1,42	1,14
Temps 5		SD	1,15	1,00				
		M	3,67	3,25	p	> ,05	> ,05	
		SD	0,58	0,96	$\eta^2$	,22	,19	
Liens de causalité (LCE)	Temps 1*	M	2,67	2,25	SC	3,02	0,17	2,33
		SD	0,58	0,50				
	Temps 2*	M	3,67	3,00	CM	1,01	0,06	0,16
		SD	0,58	0,00				
	Note : Le test de Mauchly indique que la	Temps 4	M	3,00	2,75	F (3,24)	6,48	0,36

condition de sphéricité est rencontrée ( $\chi^2(5) = 4,360, p > 0,05$ )	Temps 5	SD	0,00	0,50	p	< ,05	> ,05	
		M	3,33	3,00				
		SD	0,58	0,82				
$\eta^2$ *Correction de Bonferroni ( $p = 0,012$ )						,57	,0	
		<u>HCG</u>	<u>INST</u>			<u>Temps</u>	<u>TempsXGroupe</u>	<u>Erreur</u>
Réflexion sur l'action (RSA)	Temps 1*	M	1,67	2,75	SC	6,80	2,23	5,92
		SD	1,15	0,50				
Note : Le test de Mauchly indique que la condition de sphéricité est rencontrée ( $\chi^2(5) = 3,103, p > 0,05$ )	Temps 2*	M	3,67	3,25	CM	2,27	0,74	0,39
		SD	0,58	0,50				
	Temps 4	M	3,33	3,25	F (3,24)	5,74	1,88	
		SD	0,58	0,50				
	Temps 5	M	3,33	3,25	p	< ,05	> ,05	
		SD	0,58	0,50				
					$\eta^2$	,60	,27	
						*Correction de Bonferroni ( $p = 0,050$ )		

## **ANNEXE 5 : GRILLE D'OBSERVATION DU PROCESSUS RÉFLEXIF À L'ORAL : ANALYSE DES TUTORATS DE GROUPE**

Grille d'observation : Tutorats (enregistrement vidéo)

---

### ***Objectif de l'observation***

Cette grille à remplir vise à identifier la présence et la fréquence d'indicateurs de réflexion (Day, 1993; Farrell, 2004; Handal et Lauvas, 1987; Jay et Johnson, 2002; Van Manen, 1977) (cités par Larrivee, 2008) utilisées par les stagiaires lors des tutorats.

### ***Éléments à observer :***

- Paroles des étudiantes-stagiaires à l'intention du groupe de discussion

### ***Description de l'outil***

L'outil permet de consigner des indicateurs de réflexion chez les étudiantes-stagiaires (ex. émettre une hypothèse, questionner sa pratique, etc.). Pour ce faire, la professionnelle de recherche remplit une grille constituée d'un tableau permettant d'associer le code d'un indicateur de réflexion au verbatim des étudiantes-stagiaires et finalement, au besoin, elle utilise la dernière colonne comme journal de bord où elle peut noter des commentaires permettant de mettre en contexte la situation.

### ***Démarche générale***

La totalité des tutorats en début et en fin d'année sera filmée par l'éducatrice à la logistique (6 journées au début et 6 journées à la fin pour un total de 48 tutorats : 12 jours x 2 fois par jour x 2 groupes). Chaque enregistrement sera ensuite visionné par un membre de l'équipe de recherche qui aura comme mandat de répertorier et de retranscrire toutes les sections des vidéos où les étudiantes-stagiaires analysent une situation. Afin d'être sélectionnée et retranscrite, l'analyse doit durer au minimum 5 minutes. Ensuite, à partir des verbatim, la professionnelle de recherche associe chaque idée émise par les étudiantes-stagiaires participantes aux codes correspondants, soit un code de processus de réflexion et un code de contenu de réflexion (voir tableau ci-bas). Les nouvelles catégories émergentes seront ajoutées à la liste pendant le processus d'analyse.

## Précision au sujet des informations techniques

**Date :** Mettre la date à laquelle la captation vidéo ou audio a eu lieu. **Code de l'observatrice, de l'étudiante observée :** mettre leur code, voir liste des codes confidentiels. **Groupe :** groupe des petits (les chenilles) ou groupe des grands (les grillons). **Nombre d'étudiantes-stagiaires et de formatrices présentes à ce moment-là :** compter et inscrire le nombre

### Codes des indicateurs de réflexion/analyse

#### Processus

Décrit une situation (**Desc**)  
Donne des exemples concrets (**ExeCon**)  
Classe, catégorise les composantes, les caractéristiques (**Cat**)  
Identifie la signification (**Sign**)  
Se questionne + type de questions (**Que**)  
Émet une hypothèse explicative (de causes) (**HypCau**)  
Émet une hypothèse prédictive (**HypPré**)  
Donner une raison, justifier (parce que) (**Just**)  
Fait référence à une connaissance théorique (**ConnThéo**)  
Fait référence à une connaissance pratique, procédurale (**ConnPro**)  
Juge de la valeurs/efficacité (**Éval**)  
Nomme les conséquences/effets observés (**Eff**)  
Compare (**Comp**)  
Fait des liens avec ce qui sous-tend l'action (intention, objectif) (**Intobj**)  
Fait des liens avec théorie personnelle (croyance, valeurs) (**Théperso**)  
Propose une piste de solution (**Sol**)  
Propose de chercher de l'information sur la problématique soulevée (**CherInf**)  
Fait un plan d'action détaillé (**PIAct**)

#### Contenu

La pratique éducative (comportement, attitudes, interactions, activités, matériel, horaire, structuration des lieux) (**PraÉdu**) (NT)  
Le comportement, les goûts, attitudes de l'enfant (**Enf**) (NP)  
Émotions, ressenti (**Émo**) (NT)  
Ses objectifs/intentions pédagogiques (**IntPéd**) (NP)  
Ses valeurs, croyances (**Val**) (NP)  
Les valeurs, croyances de l'éducation, de la société, de la culture (**ValSoc**) (NC)  
Facteurs biologiques de l'enfant (faim, fatigue, maladie) (**FacBio**) (NP)  
Les contextes proximaux (famille, logement, fratrie, communauté, service de garde) (NP) (**FacProx**)  
Les contextes distaux (société, culture, politique) (**FacDis**) (NC)  
Les normes préétablies (de sa profession, de l'éducation, des politiques, de la société ou des attentes face aux enfants) (**Norm**) (NC)  
Sa façon de réfléchir, d'analyser (**Métacog**) (NC)  
Éthique en éducation (**Éth**) (NC)  
Résonnance interne (**RésInt**) (NC)  
Habitus (**Hab**) (NC)

Collecte # \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_ Code de l'observatrice : \_\_\_\_\_ Code de l'étudiante : \_\_\_\_\_

Temps de la section analysée : de \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_ Nombre de stagiaires dans le local : \_\_\_\_\_

Nombre de formatrices dans le local : \_\_\_\_\_ Autre présence : intervenantes, autres étudiantes-stagiaires, chercheuses, \_\_\_\_\_

Heure , Minut es	Code étud.	Code(s) : indicateur de réflexion	Faits observés : paroles (Description)	Commentaires : impressions, réflexions et interprétations de l'observatrice
10 :5 5			Formatrice amène situation, pose question sur la situation problématique	
11 :2 5	Étu2	QueQuoi + Émo	<i>Je me demandais qu'est-ce qui vivait (l'enfant)</i>	
11 :2 7	Étu2	QuePourq + just.	<i>Je me demandais pourquoi cet enfant-là a besoin d'être assis comme ça pour rester/parce qu'il n'avait pas l'air de vouloir être là</i>	

11 :3 6		QueQuoi + Émo HypCntx + HypBio	La je me disais, est-ce qu'il est encore en peine parce que c'est parents sont partie ou bien y'é pas capable de s'asseoir	
			Formatrices parlent	
11 : 47	Étu 2	Demande de précision	Parce que je me disais mettons... parce que lui là est-ce que c'est lui qui est le frère de...	
12 :12	Étu 5	InfFac + Enf  InfFac + PraÉdu	Il m'a dit qu'il n'aimait pas les chansons  Je lui ai dit pour changer sa couche...	
13 :09	Étu4	InfFac+ PraÉdu HypExp  InfFac + Enf	Moi j'avais l'impression que vu que tu étais proche de lui, ben pas que ça le reconfortait. Mais au début on dirait qu'il ne comprenait pas, mais à la fin c'était moins pire.	

## ANNEXE 6 : GRILLE D'ANALYSE DES PROCESSUS RÉFLEXIFS À L'ÉCRIT : ANALYSE DES TRAVAUX RÉFLEXIFS

(Adaptation de Duke et Appleton, 2000)

### DESCRIPTION DE L'INCIDENT CRITIQUE

Habilités	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>1. La capacité à décrire un événement ou une situation (description)</b>	La description capte l'essence de l'événement/situation de façon constante. Elle est concise et succincte.	La description est clairement exprimée. Généralement concise et succincte.	La description est clairement exprimée, mais elle inclut des détails inutiles.	La description est de façon générale clairement exprimée, mais elle inclut des détails inutiles.	La description manque de cohérence et inclut de nombreux détails inutiles.
<b>2. La capacité à identifier et à se concentrer sur les éléments clés de la situation (Identification d'un focus)</b>	La description de l'événement ou de la situation mène de façon fluide à des éléments clés clairs et concis qui sont ensuite analysés dans le travail	La description de l'événement ou de la situation mène à des éléments clés qui sont la plupart du temps analysés dans le travail	La description de l'événement ou de la situation mène à des éléments clés qui sont la plupart du temps analysés dans le travail	La description de l'événement ou de la situation suggère éléments clés bien qu'ils ne soient peut-être pas soulignés de façon explicite. La suite du travail aborde des éléments qui sont pertinents à l'événement ou la situation.	La description de l'événement ou de la situation ne mène pas à l'identification d'éléments clés OU les éléments explorés dans le travail ne sont pas pertinents à l'événement ou la situation. Pas d'éléments clés apparents pour l'analyse.

## ANALYSE ET ÉVALUATION

Habilités	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>3. La capacité à mettre en perspective l'événement ou la situation dans un contexte social, politique et professionnel global et à analyser comment ces contextes influencent l'événement ou la situation (analyse des facteurs contextuels)</b>	L'étudiante démontre une habileté remarquable à intégrer les perspectives sociales, politiques, éthiques et professionnelles dans la discussion tout en analysant leurs impacts potentiels sur l'événement ou la situation.	L'étudiante démontre une habileté constante à intégrer les perspectives sociales, politiques, éthiques et professionnelles dans la discussion et en analysant leurs impacts potentiels sur l'événement ou la situation.	Quelques explorations des perspectives sociales, politiques, éthiques et professionnelles associées à l'événement ou à la situation. Quelques explorations de l'influence de ces facteurs sur l'événement ou la situation.	L'étudiante a tenté d'explorer des facteurs contextuels généraux et/ou l'influence de ces facteurs sur l'événement ou la situation.	Pas ou très peu de considération pour les facteurs contextuels.
<b>4. La capacité à analyser ses propres émotions et celles des autres (Analyse d'émotions)</b>	L'étudiante démontre une habileté remarquable pour l'analyse de ses propres émotions et celles des autres et elle considère attentivement les	L'étudiante démontre une habileté pour l'analyse de ses propres émotions et celles des autres et a de la considération pour des perspectives alternatives.	L'étudiante démontre une habileté pour l'analyse de ses propres émotions et celles des autres, soulevant des perspectives alternatives.	Quelques tentatives à l'analyse de ses propres émotions et/ou de celles des autres. Quelques considérations pour des perspectives alternatives.	Pas d'analyse de ses émotions ou de celles des autres impliqués dans l'événement ou la situation.

	perspectives alternatives.				
<b>5. La capacité à utiliser des connaissances provenant de sources diverses dans le but d'analyser la situation (Analyse au regard des connaissances).</b>	S'appuie sur une vaste et exhaustive gamme de sources. Elles sont utilisées d'une façon précise afin de permettre une discussion et analyse nuancée de l'événement ou de la situation.	S'appuie sur une gamme pertinente de sources qui sont discutées d'une façon nuancée afin de permettre une analyse de l'événement ou de la situation.	S'appuie sur une gamme pertinente de sources qui sont discutées d'une façon nuancée afin de soulever de nouvelles façons de voir l'événement ou la situation.	S'appuie sur une gamme limitée de sources. Elles sont principalement utilisées pour soutenir la description plutôt que pour débattre et discuter.	Sources très limitées. Présente un argumentaire peu nuancé, mal interprété, non objectif.

#### RÉGULATION DES CONNAISSANCES (à partir de la description et de l'analyse/évaluation)

Habilités	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>6. La capacité à mettre ensemble et à résumer la description et l'analyse dans le but de présenter une nouvelle perspective ou de réviser une perspective existante (synthèse)</b>	Les éléments clés de la description et de l'analyse sont constamment mis en relation avec une clarté et une perspicacité exceptionnelles. Il y a de claires indications que le compte rendu ait mené à une perspective nouvelle	Les éléments clés de la description et de l'analyse sont régulièrement mis en relation avec clarté et perspicacité. Il y a des indications que le compte rendu ait mené à une perspective nouvelle sur le sujet analysé ou	Les éléments clés de la description et de l'analyse sont régulièrement mis en relation.	Les éléments clés de la description et de l'analyse sont mis en relation de façon limitée.	Les éléments clés de la description et de l'analyse sont mis en relation de façon précaire ou pas du tout.

	sur le sujet analysé ou une révision d'une perspective existante	une révision d'une perspective existante			
<b>7. La capacité à identifier les apprentissages accomplis et les besoins en apprentissage (implication pour les apprentissages)</b>	Les apprentissages réalisés et tous les besoins d'apprentissages sont identifiés avec précision et perspicacité	Les apprentissages réalisés et les besoins d'apprentissages sont identifiés avec précision	Quelques tentatives d'identification des apprentissages réalisés et des besoins d'apprentissages	Quelques tentatives d'identification d'apprentissages réalisés et/ou de besoins d'apprentissages	Pas de tentative d'identification des apprentissages accomplis et/ou des besoins d'apprentissages

#### EXPLORATION DES POSSIBILITÉS DE CHANGEMENT DE PRATIQUE

Habiletés	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>8. La capacité à identifier et à discuter les implications pour la pratique qui ont émergé de la synthèse d'analyse (implication pour la pratique).</b>	L'étudiante identifie et discute de façon claire et novatrice les implications pour la pratique qui ont émergé l'analyse et de la synthèse.	L'étudiante identifie et discute de façon claire les implications pour la pratique qui ont émergé l'analyse et de la synthèse.	L'étudiante identifie et discute quelques implications pour la pratique qui ont émergé l'analyse et de la synthèse.	L'étudiante identifie quelques implications pour la pratique qui ont émergé l'analyse et de la synthèse. Par contre la discussion est limitée.	Les implications pour la pratique ne sont pas considérées

## PRISE DE DÉCISION POUR L'ACTION – PLANIFICATION CONCRÈTE

Habiletés	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>9. La capacité de faire un plan d'action à partir des implications soulevées (plan d'action)</b>	Présente de manière concise et succincte un plan d'action réaliste qui aborde les implications soulevées pour la pratique et identifie les besoins d'apprentissage.	Présente un plan d'action réaliste qui aborde les implications pour la pratique et les besoins d'apprentissage identifiés.	Présente un plan d'action réaliste qui aborde les implications pour la pratique et/ou les besoins d'apprentissage identifiés.	Quelques tentatives d'exposer un plan d'action réaliste qui aborde les implications pour la pratique et/ou les besoins d'apprentissage identifiés.	Absence de plan d'action pour soutenir l'amélioration des pratiques ou combler ses propres besoins d'apprentissage.

## ANNEXE 7 : NIVEAUX DE PROFONDEUR DE LA RÉFLEXION

(Traduction libre de Larrivee, 2008; Reynolds, 2001)

	<u>Pré-réflexion</u>	Réflexion <u>technique</u>	Réflexion <u>pédagogique</u>	Réflexion <u>critique</u>
Définition des niveaux	Réactif Pas de considération des réponses alternatives possibles (une seule façon de faire)	Stratégies et méthodes permettant d'atteindre des buts prédéterminés L'accent est sur les moyens, le résultat étant considéré comme	Comme la réflexion technique, mais en plus réfléchir à ce que les croyances, les valeurs et les normes qui sous-tendent les solutions	Réfléchit aux implications morales et éthiques et aux conséquences à long terme de leurs pratiques sur les enfants

<p>Le problème vient des enfants et non de soi-même</p> <p>Pris pour acquis, pas de questionnement</p> <p>N'adapte pas ses réponses selon les enfants</p>	<p>étant acceptable pour toutes les personnes concernées.</p> <p>Résolution de problème, trouver la solution la plus efficace et efficiente à des problèmes d'organisation et de matériel.</p> <p>Concentré sur ce qui fonctionne plutôt que sur la valeur des buts et des résultats</p> <p>Pas de questionnement des valeurs, croyances et assumptions qui sont 'sous la surface'</p>	<p>Les actions sont cohérentes avec le reste des pratiques et politiques de l'organisation.</p> <p>Utilise les connaissances (théories et recherches) et les croyances de ce que sont des pratiques de qualité</p> <p>Réfléchit aux buts éducatifs qui sous-tendent les approches de même qu'aux liens entre la théorie et la pratique</p> <p>Veut comprendre les bases théoriques pour les pratiques</p> <p>Favorise la cohérence entre la théorie nommée ('espouse theory') et la théorie utilisée ('theory in use')</p>	<p>Réfléchit autant à la croyance professionnelle que personnelle dans une perspective de construction historique et culturelle. Défit son propre système de croyances.</p> <p>Réfléchit aux conditions sociales et politiques dans lesquelles les pratiques sont situées</p> <p>Concerné par l'équité et la justice sociale, sont motivé par un idéal démocratique.</p> <p>Capacité de suspendre ses préjugés, sa propre vision ethnocentrique d'analyse.</p> <p>Prise en compte du fait que les pratiques et politiques d'une organisation ne peuvent pas être prises pour acquis et qu'il a peut-être des intérêts</p>
---	--	--	---

Composantes  
de réflexion

Composantes  
**techniques** : structuration des  
lieux, matériel, activités,  
relation avec les enfants et les  
parents, l'observation, la  
planification, l'intervention

Composantes  
**pédagogiques** qui sous-  
tendent l'action : tous les  
éléments de la réflexion  
techniques, mais mis en  
relation avec des but et  
intentions pédagogiques,  
des valeurs. Liens entre  
ses pratiques et la  
théorie (pratiques

différents et  
contradictaires au sein  
de l'organisation. Les  
buts et pratiques (qui  
sont en général pris  
pour acquis) doivent  
donc être questionnés.  
Les conflits d'intérêts et  
les relations de pouvoir  
doivent être identifiés et  
l'expérience de  
l'organisation mis en  
relation avec les  
contextes social,  
politique et culturel avec  
l'intention, au besoin, de  
les changer.

Composantes  
**critiques** : discussion  
autour des politiques  
des organisations, des  
conflits d'intérêts, des  
relations de pouvoir.  
Analyse au regard de la  
culture et des processus  
d'acculturation. Analyse  
approfondie des

Composantes  
de  
l'écosystème  
de l'enfant

Microsystème du service de  
garde

probantes)/les effets sur  
les enfants/son vécu.  
L'enfant et ses milieux  
de vie mis en relation  
avec la théorie (du  
développement, de la  
famille, etc.).

Microsystème de tous les  
milieux de vie de l'enfant  
et de sa communauté +  
certains éléments de  
l'exosystème

inégalités sociales et  
culturelles.

En plus du microsystème  
de tous ses milieux de  
vie et de sa  
communauté, analyse de  
l'exosystème et du  
macrosystème

## ANNEXE 8 : DESCRIPTION DES DIMENSION DU CLASS POUPON

(Hamre *et al.*, 2014)

Adapté du Guide des dimensions du CLASS Infant (Teachstone training, 2018)

### **Soins attentifs**

#### ➤ **Climat relationnel**

Dans les groupes où règne un climat relationnel de qualité, les éducatrices et les poupons ont des relations chaleureuses et bienveillantes les uns avec les autres, et démontrent clairement le plaisir qu'ils ressentent à être ensemble. Les marqueurs comportementaux qui sont observés pour rendre compte des interactions pour cette dimension portent notamment sur la proximité physique de l'adulte avec les enfants, l'attention conjointe de l'adulte et des enfants, les sourires et rires partagés, la communication des intentions, des transitions et des changements aux poupons, l'absence de rudesse et de gestes brusques, etc.

#### ➤ **Sensibilité de l'éducatrice**

Lorsque les éducatrices sont sensibles, elles répondent de façon constante, rapide et efficace à chacun des poupons qu'ils tentent ou non d'attirer leur attention. Les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension comportent, entre autres, le positionnement de l'adulte, les comportements démontrant qu'il reconnaît verbalement ou physiquement les signaux des enfants et qu'il y répond de façon individualisée. D'autres marqueurs sont observés chez les enfants eux-mêmes, notamment, leur recherche de contact auprès de l'adulte.

#### ➤ **Accompagnement de l'exploration**

L'accompagnement de l'apprentissage et le développement des enfants réfère à des éducatrices qui jouent un rôle actif dans leurs expériences et leur offre un soutien intentionnel qui oriente leur engagement et leur développement. Les marqueurs comportementaux observés relevant de cette dimension sont, par exemple, l'initiation d'interactions de la part des éducatrices, le reflet des comportements des enfants, le fait de suivre les initiatives des enfants, l'adaptation de l'expérience du poupon, etc.

#### ➤ **Soutien aux bases du langage**

Cette dimension se rapporte aux interventions des éducatrices qui, de manière intentionnelle, exposent les poupons au langage, encouragent leurs tentatives de communication et développent à partir de celles-ci. Ainsi, parmi les marqueurs comportementaux observés, il y a le fait de décrire ce qui se passe dans le local, l'utilisation de l'autoverbalisation (décrire ses actions pour offrir un modèle aux enfants), la désignation d'objets, l'imitation des mots ou des sons des poupons, le modelage de tours de parole, etc.

## ANNEXE 9 : DESCRIPTION DES DIMENSION DU CLASS TROTINNEUR

(La Paro *et al.*, 2012)

Adapté du Guide des dimensions du CLASS Toddler (Teachstone training, 2014)

### **Soutien émotionnel et comportemental**

#### ➤ **Climat positif**

Dans les groupes où règne un climat positif élevé, les éducatrices et les enfants ont des relations chaleureuses et bienveillantes les uns avec les autres, et démontrent clairement le plaisir qu'ils ressentent à être ensemble. Les marqueurs comportementaux qui sont observés pour rendre compte des interactions pour cette dimension portent notamment sur la proximité physique de l'adulte avec les enfants, les interactions réciproques avec l'adulte et entre les enfants, les sourires et rires partagés, l'affection verbale et physique, les marques de respect, etc.

#### ➤ **Climat négatif**

Cette dimension rend compte degré de négativité exprimée, sous forme de colère, d'hostilité ou d'agressivité, de la part des éducatrices et/ou des enfants. Parmi les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension, il y a notamment la présence de ton de voix dur, la formulation de commentaires sarcastiques ou irrespectueux, le recours à des menaces, à des cris, les réorientations physiques, l'escalade de la frustration chez les enfants, etc.

#### ➤ **Sensibilité de l'éducatrice**

Lorsque les éducatrices sont sensibles, elles répondent de façon constante, rapide et efficace à chacun des enfants en leur apportant le niveau de soutien approprié. Les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension comportent, entre autres, les comportements de l'adulte démontrant qu'il remarque les manques de compréhension des enfants et qu'il y répond de façon efficace et individualisé. D'autres marqueurs sont observés chez les enfants eux-mêmes, notamment, leur participation active aux activités ainsi que la recherche de réconfort, au besoin, auprès de l'adulte.

#### ➤ **Considération pour le point de vue de l'enfant**

Cette dimension porte sur l'importance que l'adulte accorde aux intérêts, aux motivations et aux points de vue des enfants, et ce, de manière intentionnelle et constante de même que le soutien qu'il offre à leur indépendance. Les marqueurs comportementaux observés sont notamment la possibilité pour les enfants de bouger, de faire des choix et de prendre des initiatives, l'attribution de responsabilités aux enfants, l'encouragement de l'expression de leurs idées, etc.

#### ➤ **Encadrement des comportements**

L'encadrement des comportements concerne les stratégies employées par l'adulte afin de soutenir de manière proactive les comportements positifs des enfants. Parmi les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension, se retrouvent notamment la surveillance et la communication d'attentes précises, le renforcement de comportements positifs, la redirection efficace des comportements inappropriés, l'attente et la flânerie minimales, etc.

## **Soutien engagé pour l'apprentissage**

### ➤ **Accompagnement de l'apprentissage et du développement**

L'accompagnement de l'apprentissage et le développement des enfants réfère à des éducatrices qui jouent un rôle actif dans les activités du groupe et offrent intentionnellement aux enfants un soutien qui guide leurs expériences et leur compréhension. Les marqueurs comportementaux observés relevant de cette dimension sont, par exemple, la présence d'occasions où les enfants peuvent explorer et apprendre, l'engagement de l'adulte dans ces explorations, la présentation d'informations intégrées entre-elles et en lien avec la vie personnelle des enfants, l'engagement physique et verbal des enfants, etc.

### ➤ **Qualité de la rétroaction**

Cette dimension permet de rendre compte dans quelle mesure l'éducatrice répond aux efforts des enfants et intervient pour pousser plus loin leurs connaissances ou à les aider à réussir une tâche. Les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension comportent, entre autres, l'étayage offert par l'adulte, l'ajout d'informations spécifiques liées à ce qu'ils font ou à ce qu'ils expriment, la reconnaissance des efforts des enfants, etc.

### ➤ **Modelage langagier**

Le modelage langagier rend compte des interventions des éducatrices qui encouragent les enfants à parler, leur répondent et ajoutent des éléments à ce que les enfants ont verbalisé. Ainsi, parmi les marqueurs comportementaux observés, il y a la présence d'échanges entre l'adulte et les enfants, l'utilisation de questions ouvertes nécessitant des réponses plus élaborées, la reformulation des propos des enfants dans des formes plus complexes, l'utilisation de l'autoverbalisation (décrire ses actions pour offrir un modèle aux enfants) et la verbalisation parallèle (décrire les actions des enfants), etc.

## ANNEXE 10 : DESCRIPTION DES DIMENSION DU CLASS PRÉSCOLAIRE

(Pianta *et al.*, 2008)

Adapté du Guide des dimensions du CLASS Pre-K (Teachstone training, 2013)

### Soutien émotionnel

#### ➤ Climat positif

Dans les milieux où le climat positif est élevé, l'enseignant et les enfants développent des relations saines et chaleureuses. Les marqueurs comportementaux qui sont observés pour rendre compte des interactions pour cette dimension portent notamment sur la proximité physique de l'adulte avec les enfants, sa participation à des activités avec les enfants, les sourires et rires partagés, les marques de respect, l'utilisation des règles usuelles de politesse, etc.

#### ➤ Climat négatif

Cette dimension rend compte des sentiments négatifs qui sont exprimés dans un milieu, comme la colère, l'hostilité ou l'agressivité que ce soit de la part de l'enseignant ou encore des enfants eux-mêmes. Parmi les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension, il y a notamment la présence de commentaires sarcastiques ou irrespectueux, le recours à des menaces, à des cris, les réorientations physiques, les agressions entre pairs, etc.

#### ➤ Sensibilité de l'éducatrice

Cette dimension aborde la vigilance et la sensibilité de l'enseignant à l'égard des indices verbaux et non verbaux que les enfants émettent pouvant indiquer qu'ils vivent des difficultés tant émotionnelles qu'au niveau de leurs d'apprentissages. Les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension comportent, entre autres, les comportements de l'adulte démontrant qu'il remarque les manques de compréhension des enfants et qu'il y répond de façon efficace et individualisé. D'autres marqueurs sont observés chez les enfants eux-mêmes, notamment, leur participation active aux activités ainsi que la recherche de réconfort, au besoin, auprès de l'adulte.

#### ➤ Considération pour le point de vue de l'enfant

Cette dimension porte sur l'importance que l'adulte accorde aux intérêts, aux motivations et aux points de vue des enfants, et ce, de manière intentionnelle et constante. Les marqueurs comportementaux observés sont notamment l'attribution de responsabilités aux enfants, l'encouragement à l'expression de leurs idées, la possibilité de prendre des décisions pour eux-mêmes, de faire des choix, etc.

### Organisation du groupe

#### ➤ Gestion des comportements

La gestion des comportements concerne les stratégies employées par l'adulte afin de permettre aux enfants de comprendre les attentes spécifiques quant à leurs comportements et de s'autoréguler. Parmi les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension, se retrouvent notamment l'émission de consignes et d'attentes claires et maintenues avec constance, la présence d'interventions proactives, la redirection efficace des comportements inappropriés, le respect des règles par les enfants, etc.

➤ **Productivité**

Cette dimension porte sur l'utilisation du temps disponible dans la classe. En d'autres termes dans les groupes où la productivité est élevée, peu ou pas de temps est perdu pour des tâches d'organisation, des moments d'attente où les enfants sont passifs. Les marqueurs comportementaux portent entre autres sur la préparation de l'enseignant, la disponibilité du matériel, les transitions brèves entre deux activités, ou encore simplement le fait que des activités soient offertes aux enfants.

➤ **Modalités d'apprentissage**

L'engagement des enfants dans diverses activités qui favorisent l'apprentissage est cerné dans cette dimension. Les marqueurs comportementaux qui sont observés portent d'une part sur les stratégies mises de l'avant par l'adulte, par exemple, la possibilité offerte aux enfants de manipuler du matériel (plutôt que de simplement observer), l'utilisation d'un éventail d'occasions d'apprentissage : visuelles, auditives, motrice. D'autre part, les marqueurs concernent également le comportement des enfants, par exemple, l'intérêt qu'ils démontrent envers les situations offertes, leur attention, leur concentration, etc.

### **Soutien à l'apprentissage**

➤ **Développement de concepts**

Le développement de concepts correspond aux moyens utilisés par l'enseignant pour permettre aux enfants d'en arriver à une plus grande compréhension de divers concepts. Dans cette dimension, les observations portent sur le recours intentionnel par l'adulte à des stratégies visant à aider les enfants à développer leur capacité de penser, de réfléchir par eux-mêmes. Les marqueurs comportementaux observés relevant de cette dimension sont, par exemple, la présence d'occasions où les enfants peuvent analyser, comparer, établir des liens entre diverses notions, résoudre des problèmes par eux-mêmes ou encore être créatifs et générer leurs propres idées.

➤ **Qualité de la rétroaction**

Cette dimension permet de rendre compte dans quelle mesure l'enseignant fournit des rétroactions de manière constante aux enfants pour les amener à une compréhension plus approfondie de divers concepts. Les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension comportent, entre autres, l'étayage offert par l'adulte, la présence d'échanges de type aller-retour, l'ajout d'informations spécifiques liées à ce qu'ils font ou à ce qu'ils expriment, la reconnaissance des efforts des enfants, etc.

➤ **Modelage langagier**

Le modelage langagier rend compte des stratégies employées par l'adulte afin de permettre aux enfants d'être exposés de manière constante à des formes et à des usages variés du langage. Ainsi, parmi les marqueurs comportementaux observés, il y a la présence de conversations significatives entre l'adulte et les enfants, la reformulation des propos des enfants dans des formes plus complexes, l'utilisation de questions ouvertes nécessitant des réponses plus élaborées, l'utilisation de l'autoverbalisation (décrire ses actions pour offrir un modèle aux enfants) et la verbalisation parallèle (décrire les actions des enfants), etc.