

La qualité de vie au travail des éducatrices de la petite enfance

Nicole Royer

Université du Québec à Trois-Rivières

Claire Moreau

HEC Montréal

Sandra Chiasson-Desjardins

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article traite de la qualité de vie au travail des éducatrices de la petite enfance. Il présente les résultats d'une enquête réalisée au Québec auprès de 519 éducatrices travaillant en centre de la petite enfance. Au total, cinq sources de stress (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995), cinq sources de bien-être psychologique (Dagenais-Desmarais, 2010) et une mesure d'autonomie (Gillet, Rosnet, & Vallerand, 2008) au travail sont considérées. Dans l'ensemble, les résultats révèlent un niveau de stress

plutôt bas et des niveaux de bien-être et d'autonomie plutôt élevés. Analysés par tranche d'expérience, les résultats montrent que les cinq premières années au travail sont généralement suivies d'une augmentation du stress et d'une diminution du bien-être psychologique. Ils montrent aussi que l'autonomie est fortement associée au bien-être psychologique. Sur le plan pratique, ces résultats invitent les gestionnaires et les formateurs d'éducatrices de la petite enfance à porter une attention particulière aux premières années de vie professionnelle ainsi qu'à la préparation et à la mise en place de conditions favorables à l'exercice de l'autonomie au travail.

Mots-clés : éducatrice de la petite enfance, centre de la petite enfance, stress, bien-être psychologique, autonomie, enquête

Early Childhood Educators' Quality of Life in the Workplace

Abstract

This article is about the quality of life in the workplace of early childhood educators. It presents the results of a survey carried out in Quebec with 519 educators working in early childhood centres. In all, five sources of work stress (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995), five sources of psychological well-being (Dagenais-Desmarais, 2010), and one measure of autonomy (Gillet, Rosnet, & Vallerand, 2008) at work were considered. Overall, stress was shown to be rather low, while well-being and autonomy were shown to be rather high. Analyzed as a function of levels of experience, the results showed that the first five years at work are generally the time when stress rises and well-being falls. The results also showed that autonomy is strongly linked to psychological well-being. On a practical level, these results indicate that supervisors and trainers of early childhood educators should concentrate on the first years of professional work as well as on the planning and the implementation of favourable conditions in the exercise of autonomy in the workplace.

Keywords: early childhood educators, survey, work-related stress, psychological well-being, autonomy

Introduction

La présente étude a pour but de mettre en lumière les perceptions qu'ont les éducatrices de la petite enfance de leur qualité de vie au travail, sous l'angle de leur stress, de leur bien-être psychologique et de leur autonomie sur le plan pédagogique au travail. Ces connaissances concernent indirectement, mais fortement, la qualité des services de garde puisque les perceptions des éducatrices quant à leur vie au travail se répercutent nécessairement dans leur façon de l'exercer (Cumming, 2016; Paige-Smith & Craft, 2011).

Des précisions sur le travail des éducatrices¹ de la petite enfance

Chaque pays présente une offre de services de garde qui lui est propre, avec des nominations particulières de ses intervenants et des exigences de formation du personnel qui varient considérablement. Un pays peut même héberger plus d'un système de services de garde répartis par cantons ou régions, ce qui rend les comparaisons parfois difficiles au regard des conditions de travail et des perceptions qu'ont les divers intervenants de leur qualité de vie. Des précisions sont apportées concernant les intervenants québécois de la petite enfance qui éclaireront le choix des composantes de la thématique de recherche.

Au Québec, il y a deux principaux contextes de travail à considérer dans le secteur de la petite enfance : l'installation (un lieu public ou privé qui accueille plusieurs groupes d'enfants et où les intervenantes sont appelées éducatrices), et le milieu familial (lieu de résidence de l'intervenante qui reçoit un groupe d'enfants chez elle, l'intervenante est alors responsable d'un service de garde en milieu familial [RSG] et considérée comme une travailleuse autonome).

La présente étude porte sur les milieux publics régis par le gouvernement provincial, soit les centres de la petite enfance (CPE) : elle décrit la situation des éducatrices de la petite enfance. Le mandat professionnel des éducatrices de la petite enfance découle du mandat édicté par les autorités gouvernementales (ministère de la

1 La forme féminine est utilisée, car, au Québec, la quasi-totalité des intervenants dans le secteur de la petite enfance est de sexe féminin. Dans cet article, la forme masculine du terme «intervenant» est utilisée lorsqu'il est question d'autres pays où la proportion d'hommes et de femmes travaillant dans le milieu de la petite enfance peut varier considérablement ou lorsque la répartition des genres n'est pas spécifiée ou qu'elle le demande.

Famille) aux services de garde sous leur juridiction. Ainsi, la prestataire de services de garde applique un programme éducatif comportant des activités qui ont pour but de (1) favoriser le développement global de l'enfant en lui permettant de développer toutes les dimensions de sa personne et (2) d'amener progressivement l'enfant à s'adapter à la vie en collectivité et à s'y intégrer harmonieusement. Notons que l'éducatrice jouit en principe d'une autonomie professionnelle au regard de l'application du programme éducatif. De la même manière, il est prévu que l'éducatrice fasse la promotion de l'acquisition de saines habitudes de vie, de saines habitudes alimentaires et de comportements qui influencent de manière positive la santé et le bien-être des enfants. La collaboration avec les parents vient alors assurer un meilleur impact du travail de l'éducatrice (Gouvernement du Québec, 2015). Ces précisions montrent que l'autonomie sur le plan pédagogique est, en principe, centrale au travail quotidien des éducatrices de la petite enfance.

Certains aspects entourant la formation des éducatrices au Québec et ailleurs dans le monde demandent à être précisés. En effet, plusieurs dissemblances notables doivent être considérées et retenir l'attention des chercheurs qui recensent des écrits en provenance de différents pays. Les éducatrices qui travaillent en CPE sont, au Québec, généralement formées dans des collèges, à un niveau de scolarité préuniversitaire. Ainsi, les CPE doivent assurer la présence d'au moins 2 éducatrices diplômées sur 3, et ce, chaque jour auprès des enfants (Japel, 2012). Les autres provinces et territoires canadiens possèdent leur propre réglementation entourant la formation, allant d'exigences minimales à élevées (Jacobs & Adrien, 2012). Au Québec, les éducatrices de la petite enfance ne peuvent porter le titre d'enseignante. Elles sont d'ailleurs moins bien rémunérées que les enseignants, ceux-ci ayant obtenu un baccalauréat de quatre années de formation universitaire. Qui plus est, au Québec, les services de garde préscolaires accueillent les enfants de la naissance à 5 ans et ne relèvent pas du ministère responsable de l'éducation, mais bien du ministère responsable de la famille. Ainsi, ces dissemblances dans l'organisation des services éducatifs d'une province à l'autre et d'un pays à l'autre obligent à une certaine vigilance lors des comparaisons puisqu'elles peuvent recouvrir des paramètres de rémunération et de reconnaissance sociale fort différents. Des experts de l'Union européenne font état de ces disparités touchant les titres, les contextes de travail et les rémunérations à travers l'Europe (Eurofound, 2015). Ainsi, il est particulièrement difficile de rassembler les écrits sur l'état de stress

et de bien-être psychologique au travail des éducatrices de la petite enfance, car, dans certains pays, les intervenants qui travaillent à l'éducation et aux soins des enfants de la naissance à 3 ans ne sont pas vus comme des éducateurs, comme c'est le cas au Québec. D'autres pays considèrent comme «éducateur de la petite enfance» tout intervenant qui voit à l'éducation et aux soins des enfants de la naissance à 8 ans (notre recension se limitant aux publications de langues anglaise et française). Cet appel à la vigilance est particulièrement prégnant dans la présente étude puisqu'elle cible directement les perceptions qu'ont les éducatrices de ces facteurs de la qualité de vie au travail (p. ex., reconnaissance dans la société, rémunération). C'est pourquoi les études réalisées auprès des enseignants de maternelle, et ce, même si les enfants de leurs classes présentaient des moyennes d'âge variant entre 2 et 6 ans, ont été exclues de la recension.

Mise en contexte

L'importance d'étudier la qualité de vie au travail des éducatrices de la petite enfance

La qualité de vie au travail des éducatrices de la petite enfance est susceptible d'affecter la qualité des services dispensés aux enfants, d'où l'importance de s'y arrêter.

Les éducatrices de la petite enfance sont responsables d'un groupe d'enfants, donnent les soins et soutiennent le développement et l'apprentissage des enfants. Le volet soins et hygiène (p. ex., nourrir, bercer, prendre, nettoyer) occupe une place prépondérante étant donné le jeune âge des enfants. En ce sens, le travail des éducatrices de la petite enfance s'apparente à celui des donneurs de soins (p. ex., infirmiers, soignants). Or, les écrits scientifiques démontrent que le stress vécu par les intervenants qui donnent des soins ou qui interviennent auprès des enfants et des personnes vulnérables peut se répercuter sur plusieurs enfants et leur famille (Carvalho Cuncha, 2009; Johnson et al., 2009). Plus particulièrement, il semble reconnu que le cynisme et le détachement à l'égard du travail, conséquences fâcheuses du stress, ont des effets délétères sur les bénéficiaires des soins ou de l'éducation (Baumgartner, Carson, Apavaloaie, & Tsouloupas, 2009; Schaufeli & Bakker, 2004).

Bien qu'il tombe sous le sens que de bien se porter sur le plan psychologique soit primordial lorsqu'on côtoie de près et quotidiennement les jeunes enfants, peu d'études se sont, à ce jour, consacrées à décrire les facettes positives de la qualité de vie au travail des éducatrices. Bien que des hypothèses générales soient formulées voulant que les conditions facilitatrices de la croissance personnelle au travail affectent la performance (Mellor, Karanika-Murray, & Waite, 2012), la nécessité de mieux connaître l'univers de travail des éducatrices de la petite enfance, notamment leur expérience subjective, est soulignée par quelques chercheurs : Shpancer et al. (2008) aux États-Unis ; Kusma, Mache, Quarcoo, Nienhaus et Groneberg (2011) en Allemagne ; Williamson, Davis, Priest et Harrison (2011) en Australie ; et Bloechliger et Bauer (2016) en Suisse. Ces auteurs estiment en effet nécessaire de développer une meilleure compréhension de la vie au travail de ces travailleuses dans le but d'aiguiller l'évolution des pratiques et la bonification des offres de services, au bénéfice des enfants et des éducatrices elles-mêmes. La présente recherche s'inscrit dans cette optique en mettant l'accent sur trois volets, soit le stress, le bien-être psychologique ainsi que l'autonomie (sur le plan pédagogique) en milieu de travail.

Le stress au travail

Au travail, les conditions, les facteurs organisationnels et les facteurs relationnels constituent les principales sources de stress (Collège d'expertise sur le suivi statistique des risques psychosociaux au travail, 2011 ; Valléry & Leduc, 2012). Défini en termes généraux, le stress est une réponse de l'organisme à toute demande qui lui est faite, et cette réponse dépend en grande partie de la perception qu'a l'individu de sa capacité de faire face à la demande. La complexité du phénomène de stress s'explique par des relations de cause à effet qui ne sont ni uniques, ni fixées à des seuils de démarcation objectivables, ni universelles (Dolan & Arsenault, 2009). Toutefois, la conception la plus répandue du stress au travail impute ses effets délétères à trois facteurs centraux, à savoir : la nature et l'ampleur des exigences du travail, le degré de contrôle qu'a le travailleur sur ses actions (dont sa capacité de prendre des décisions) et l'accès plus ou moins facile aux ressources et au soutien dont il dispose (Whitaker, Dearth-Wesley, & Gooze, 2015). Les manifestations et les conséquences du stress s'observent au niveau individuel, le plus souvent à travers le surmenage et les problèmes de santé comme la somatisation, les

problèmes cardiaques et les affections musculaires. Au niveau organisationnel, le stress ressenti par les employés laisse principalement sa marque sur le rendement, la fréquence des accidents, l'absentéisme ou le roulement de personnel (Fernet & Austin, 2014).

L'étude du stress est parfois appréhendée sous l'angle subjectif de la satisfaction générale (l'insatisfaction étant reconnue comme causant du stress), parfois sous l'angle de divers facteurs spécifiques tels que les relations à l'employeur, les ressources disponibles et la reconnaissance. Par conséquent, dans le but de refléter l'état des connaissances dans le domaine, les termes utilisés par les chercheurs sont repris ici tels qu'ils apparaissent dans les publications, et ce, en dépit du flou généré.

Touchant précisément les intervenantes de la petite enfance, quelques enquêtes ou sondages ont à ce jour été réalisés. La recension des écrits a notamment permis de mettre en perspective plusieurs études menées aux États-Unis. La première est une enquête menée auprès de 196 intervenantes. Les résultats rapportent que les éducatrices ressentent des niveaux de stress passablement élevés (Curbow, Spratt, Ungaretti, McDonnell, & Breckler, 2000). La deuxième étude examine les perceptions de 49 éducatrices recueillies par entretiens téléphoniques (Shpancer et al., 2008). Tout en soulignant la force de leur engagement affectif envers les enfants, les éducatrices identifient deux principaux facteurs de stress : le faible revenu et la faible reconnaissance professionnelle. Un élément semble essentiel à relever, ces deux facteurs mettent davantage en lumière l'insatisfaction des éducatrices à l'égard de la valeur perçue de leur emploi dans la société américaine plutôt que leur inconfort devant la nature du travail. Enfin, une dernière étude (Baumgartner, Carson, Apavaloaie & Tsouloupas, 2009) s'appuie sur des entretiens réalisés auprès de 10 intervenants (9 femmes et 1 homme). Les facteurs décrits comme stressants se rapportent aux conditions de travail, aux événements du quotidien ainsi qu'aux caractéristiques de la clientèle desservie (parents et enfants). Cette dernière étude américaine ne livre cependant pas d'information sur l'ampleur du stress en cause.

Aussi, plusieurs études ont été menées en Europe. Lors d'une enquête réalisée aux Pays-Bas, 55 éducatrices ont pu témoigner du stress qu'elles vivaient dans leur milieu de travail respectif (Groeneveld, Vermeer, van IJzendoorn, & Linting, 2012). Le stress perçu ainsi que le stress physiologique (cortisol dans la salive) sont mis en relation avec la qualité des soins fournis. La qualité a été mesurée sur la base d'observations consignées sur bandes vidéo à partir desquelles sont cotées la sensibilité (l'opposé du cynisme et du détachement) et les verbalisations des éducatrices. La présence de niveaux

de cortisol plus élevés lors des journées de travail que lors des journées de congé laisse croire à la présence d'agents stressants en contexte de travail. Toutefois, les auteurs ne se prononcent pas sur la présence d'un seuil au-delà duquel des effets délétères du stress se feraient sentir chez les adultes ou chez les enfants qui sont sous leur responsabilité. En Allemagne, une étude révèle que les éducatrices se démarquent par un niveau de stress supérieur à la moyenne lorsque comparées à plusieurs autres professions (Rudow, 2004, rapporté dans Schreyer & Krause, 2016). En Allemagne toujours, une autre étude associe le niveau de satisfaction/insatisfaction des éducatrices à l'ampleur des exigences physiques, à la nature des ressources personnelles (p. ex., l'optimisme) et à la qualité du leadership de la personne qui administre le service de garde (Kusma, Groneberg, Nienhaus, & Mache, 2012). De plus, stress et satisfaction au travail se révèlent inversement corrélés lors d'une vaste enquête réalisée auprès de plus de 6000 éducatrices allemandes. Leur faible rémunération, comparée à celle des enseignants de l'ordre primaire, marque de manière particulière leur insatisfaction au travail (Schreyer & Krause, 2016).

Le caractère exploratoire et les méthodes disparates (quantitatives et qualitatives, observations, entretiens téléphoniques, mesures physiologiques, questionnaires) propres à ces quelques études permettent peu de points de recoupement tangibles concernant le stress des éducatrices de la petite enfance, si ce n'est le manque de reconnaissance perçu (notamment quant au manque de valorisation financière et sociale) sur lequel nous proposons de faire le point.

Un point marquant : le manque de reconnaissance perçu. Le manque de reconnaissance perçu ou de valorisation sociale touchant le personnel en services de garde est largement évoqué comme un facteur explicatif de l'insatisfaction, du stress perçu ou de la décision de quitter de façon hâtive la profession. C'est notamment ce que véhiculent les entretiens téléphoniques réalisés par Shpancer et al. (2008). Cette question du manque de reconnaissance sociale et de valorisation trouve un écho en Angleterre alors qu'une enquête montre que les aspects les moins satisfaisants du métier touchent la sécurité d'emploi et le salaire (Faulth et al., 2010, rapporté dans Reed & Owen, 2012). En Allemagne, le manque de reconnaissance sociale et de valorisation se reflète à travers le fait que les éducatrices ont vu, ces dernières années, leur charge de travail et leurs responsabilités augmenter sans que la rémunération suive la même tendance (Schreyer

& Krause, 2016). De plus, le manque de reconnaissance et de valorisation est signalé de manière générale par des experts mandatés par l'Union européenne pour faire le point sur la situation des services de garde (Eurofound, 2015). Au Canada, seulement 16,8 % du personnel éducateur se dit satisfait de son salaire. Cependant, lorsqu'elle est prise globalement, la satisfaction des éducatrices est tout de même élevée (78,3 %) grâce à la présence d'un horaire de travail convenable et d'un nombre suffisant d'heures travaillées (Child Care Human Resources Sector Council, 2013).

Enfin, il semble essentiel de préciser que le manque de reconnaissance et de valorisation du métier d'éducatrice pourrait être à l'origine du fort roulement de personnel observé dans les milieux de la petite enfance, problème souligné par plusieurs chercheurs (Holochwost, DeMott, Buell, Yannetta, & Amsden, 2009 ; Kusma, Groneberg, Nienhaus, & Mache, 2012 ; Whitebook & Sakai, 2004). Ce roulement de personnel est d'autant plus inquiétant qu'il menace la stabilité recherchée habituellement en petite enfance (bris de relations, perte de continuité sur le plan pédagogique) et qu'il favorise la perte de sensibilité relationnelle qui précède souvent le fort absentéisme causé par l'insatisfaction au travail (Baumgartner, Carson, Apavaloaie, & Tsouloupas, 2009).

Le bien-être psychologique au travail

Le bien-être psychologique au travail n'est pas simplement un état contraire au stress : autrement dit, stress et bien-être ne sont pas parfaitement négativement corrélés (Collie, 2014). Pris dans un sens large, le bien-être inclut une dimension subjective de satisfaction et d'émotions positives (perspective hédoniste) et une dimension psychologique touchant la réalisation du potentiel, l'auto-efficacité et la recherche de sens (perspective eudémonique) (Ryan & Deci, 2001). Ainsi, le concept de bien-être psychologique au travail comporterait une dimension associée à la satisfaction ou au plaisir au travail (Huebner, Gilman, Reschly, & Hall, 2009), à laquelle s'ajouterait une dimension psychologique qui englobe la poursuite de buts d'accomplissement et l'expression des besoins d'autonomie, de relations interpersonnelles harmonieuses et de compétence (Mellor, Karanika-Murray, & Waite, 2012). De manière plus spécifique, Ryan et Deci (2000) avancent que les besoins d'autonomie, de relations interpersonnelles harmonieuses et de compétence constituent les vecteurs centraux du bien-être de tout individu et de la réalisation de son plein potentiel. Cette théorie a été largement appuyée par des résultats

d'études empiriques réalisées en milieu scolaire auprès d'enseignants (Wagner & French, 2010), mais n'a pas, à notre connaissance, été examinée dans la perspective du travail des éducatrices de la petite enfance.

Nous avons vu précédemment que la dimension subjective de la satisfaction se trouvait parfois incluse dans l'évaluation du stress (p. ex., Shpancer et al., 2008) et parfois mise en relation avec le stress (p. ex., Schreyer & Krause, 2016). Nous voyons maintenant que la satisfaction peut constituer une dimension du bien-être, ce qui crée un certain flou entre les concepts de stress et de bien-être, et ce, d'autant plus si, comme dans le cas de la présente étude, ces concepts sont pris en compte simultanément. Au-delà du simple recoupement des acceptions, ceci s'explique en partie par le fait que le champ de recherche sur la qualité de vie au travail (incluant simultanément des facettes négatives et positives) est relativement nouveau. Ainsi, la tendance des précédentes années se caractérisait notamment par le fait de mettre l'accent sur des facettes isolées de la santé organisationnelle des milieux, sur des types particuliers de comportements organisationnels, ou encore sur une seule dimension du bien-être, par exemple, la satisfaction au travail (Dagenais-Desmarais, 2010). Au regard de l'analyse des résultats de la recension effectuée, et dans une optique exploratoire et inclusive, voilà pourquoi la présente étude retient la synthèse définitionnelle du bien-être psychologique proposée par Wright en 2010. Cette synthèse met en avant quatre assertions généralement acceptées : 1) le bien-être psychologique relève d'une expérience subjective ; 2) le bien-être psychologique inclut la présence prépondérante d'émotions positives et l'absence relative d'émotions négatives ; 3) le bien-être psychologique repose sur un jugement global que fait la personne sur sa situation, et 4) le bien-être psychologique est relativement stable sans être imperméable aux circonstances. En définitive, appliqué au monde du travail, le bien-être psychologique ne se réduit pas à l'absence de facteurs négatifs, il est également marqué par la présence d'aspects positifs (Mellor, Karanika-Murray, & Waite, 2012). En cerner les facettes marquantes auprès d'une population de travailleurs peut conduire, éventuellement, à aiguiller les interventions d'accompagnement favorables au besoin d'accomplissement des personnes (Nakamura, 2011).

L'autonomie

L'importance de l'autonomie au travail trouve appui dans un courant récent en psychologie, celui de la psychologie positive (Donaldson, 2011), et occupe une place grandissante dans le monde du travail (Mills, Fleck, & Kozikowski, 2013). Dans cette veine, les tenants de la théorie des besoins fondamentaux définissent que le besoin de compétence, le besoin d'affiliation et le besoin d'autonomie sont garants du bien-être psychologique de tout individu (Deci & Ryan, 2000, 2014). Ces besoins ne sauraient être satisfaits dans tous les types d'emplois, mais les appuis empiriques recueillis auprès d'enseignants (Wagner & French, 2010) incitent à leur porter une attention particulière compte tenu de la nature similaire des emplois. Par essence, le travail d'éducatrice de la petite enfance (comme celui d'enseignants du primaire) s'organise autour de la prise en charge éducative d'un groupe d'enfants. Ceci comprend l'application du programme éducatif ministériel et la gestion du groupe d'enfants, autrement dit, une planification quotidienne d'activités adaptées aux intérêts et aux besoins développementaux des enfants, assorties d'inévitables et nombreuses décisions à prendre sur-le-champ. Lors de leur formation collégiale, les éducatrices sont constamment interpellées par cette facette de leur travail entourant la prise en charge éducative d'un groupe d'enfants, notamment via leurs stages. De plus, selon notre expérience comme responsables d'activités de formation continue auprès des éducatrices, « avoir son groupe » forge une bonne partie de leur identité professionnelle. Dans cette perspective, l'ensemble des gestes professionnels posés se fonde sur la capacité d'autonomie de l'éducatrice, autonomie que nous qualifierons de pédagogique puisqu'il s'agit bien d'autonomie sur le plan des actions de nature pédagogique, par opposition aux gestes de nature administrative. Ainsi, il nous paraît raisonnable de croire que l'autonomie sur le plan pédagogique puisse alimenter la qualité de vie au travail des éducatrices.

Dans un effort pour définir ce qui est entendu par autonomie sur le plan pédagogique, il peut être utile de mentionner la description que font Wagner et French (2010) du contexte propice à l'autonomie chez l'enseignant. Ces dernières évoquent le degré de choix et de contrôle touchant le curriculum, les méthodes d'enseignement et l'horaire des activités. Elles mentionnent aussi le degré de liberté éprouvé au regard des gestes professionnels créatifs et innovateurs. Dans cette optique, nous proposons la définition suivante de l'autonomie sur le plan pédagogique adaptée aux éducatrices

de la petite enfance, à savoir la capacité de faire des choix concernant le programme d'activités et les moyens pédagogiques à mettre en place. Dans une analyse des rôles et responsabilités des intervenants de la petite enfance, Pound (2011) fait valoir que cette capacité occupe une place centrale dans leur vie au travail et qu'elle balise leur quotidien.

Finalement, il nous est apparu que les études qui évoquent la qualité de vie au travail des éducatrices n'exploraient pas la facette de leur travail entourant l'autonomie pédagogique et qu'il s'avérait pertinent de le faire. Le but de l'article est donc de décrire la qualité de vie au travail des éducatrices de la petite enfance, en rapportant les sources et les niveaux de stress et de bien-être psychologique perçus par les éducatrices de la petite enfance, et en mesurant l'association entre l'autonomie, le stress et le bien-être psychologique perçus.

Méthode

Une étude descriptive à visée exploratoire (Fortin & Gagnon, 2016) a été réalisée sous forme d'enquête à travers la province de Québec (Canada) avec l'aide d'un regroupement des centres de la petite enfance et des bureaux coordonnateurs. Les données présentées proviennent de centres de la petite enfance et concernent donc les éducatrices des services de garde régis par le gouvernement.

Le déroulement de l'étude

Au total, 199 centres de la petite enfance et bureaux coordonnateurs dispersés à travers la province de Québec (Canada) ont été sollicités en 2012. Des colis ont été envoyés contenant chacun une lettre de description du projet adressée à la direction de l'organisation, et un nombre de questionnaires équivalent au nombre d'employés de chaque organisation. La direction de l'organisation avait donc à sa charge la distribution des questionnaires aux intervenantes. Au total, 6525 questionnaires ont été envoyés par une compagnie spécialisée ayant permis d'accuser réception de chaque colis dans les organisations. Par souci de confidentialité, les questionnaires ne comportaient aucun moyen d'identifier les répondants, un numéro était cependant attribué à chaque organisation afin de permettre le tirage au sort de prix de participation (matériel

pédagogique) attribués aux organisations. Ces numéros pouvaient être effacés, et ce, à la discrétion des participants.

Nous avons enregistré un taux global de participation de 23 %. Sur l'ensemble des questionnaires reçus, 14 ont été rejetés parce qu'ils provenaient de personnes n'agissant pas comme intervenants auprès des enfants. De plus, 6 questionnaires, dont les réponses étaient aberrantes, ont directement été retirés de l'échantillon. Au total, 1535 questionnaires ont été retenus, dont 519 provenant d'éducatrices travaillant en centre. Les autres questionnaires ($N = 1016$) provenaient de milieux familiaux et ne sont pas considérés dans le présent article puisque les intervenantes en milieu familial travaillent en grande partie seules, chez elles, et jouissent d'une liberté quasi totale, ce qui rend le questionnement sur leur autonomie infécond.

Les participants

Le Tableau 1 montre la composition de l'échantillon, soit 519 éducatrices de la petite enfance selon la tranche d'âge et selon l'expérience. Ces variables attributs, âge et expérience, sont des facteurs descriptifs courants dans les études sur les travailleurs, en plus du genre (non questionné dans la présente étude) : elles permettent de regrouper les données d'enquête sur un vaste échantillon en offrant une perspective sur le passage du temps.

Tableau 1. Répartition des participants par âge et années d'expérience

Expérience	Âge				Total
	< 30 ans	30-40 ans	40-50 ans	+ de 50 ans	
0 à 5 ans	15,2 % ($N = 79$)	6,6 % ($N = 34$)	2,5 % ($N = 13$)	1,7 % ($N = 9$)	26,0 % ($N = 135$)
5 à 10 ans	8,1 % ($N = 42$)	11,2 % ($N = 58$)	4,8 % ($N = 25$)	1,5 % ($N = 8$)	25,6 % ($N = 133$)
10 à 20 ans	0,6 % ($N = 3$)	19,7 % ($N = 102$)	8,9 % ($N = 46$)	5,4 % ($N = 28$)	34,5 % ($N = 179$)
+ de 20 ans	0 % ($N = 0$)	0,2 % ($N = 1$)	8,3 % ($N = 43$)	5,4 % ($N = 28$)	13,9 % ($N = 72$)
Total	23,9 % ($N = 124$)	37,6 % ($N = 195$)	24,5 % ($N = 127$)	14,1 % ($N = 73$)	100 % ($N = 519$)

Les instruments

L'Inventaire du stress — construit par Boyle, Borg, Falzon et Baglioni (1995) (version française par Loisel, Royer, Dussault, & Deaudelin, 2000) — a été adapté aux fins de la présente étude. Ainsi, le mot « classe » a été remplacé par le mot « groupe », le mot « élève » a été remplacé par « enfant », et le mot « enseignant » remplacé par « intervenant ». L'instrument comprend 18 items et les réponses sont données sur une échelle de Likert de 0 (*aucun stress*) à 4 (*stress très élevé*). L'instrument révèle un indice de consistance interne de $\alpha = .92$ dans la présente étude. De plus, la consistance interne de chacune des 5 sous-échelles est satisfaisante. La sous-échelle charge de travail mesure la quantité de travail que le répondant perçoit comme plus ou moins importante (2 items, p. ex., « Trop de travail à faire ») ($\alpha = .57$). La sous-échelle caractéristiques des enfants mesure le degré de difficultés rencontrées en présence des enfants, à savoir les comportements difficiles, leurs attitudes, le bruit qu'ils font (6 items, p. ex., « Un groupe difficile ») ($\alpha = .83$). La sous-échelle reconnaissance professionnelle porte sur les possibilités de promotion, d'avancement et le désir de reconnaissance sociale des répondants (3 items, p. ex., « Un salaire insuffisant ») ($\alpha = .70$). La sous-échelle ressources souligne les problèmes liés à l'équipement inadéquat, les programmes d'activités mal définis par l'institution ou encore le manque de temps (4 items, p. ex., « Le travail administratif ») ($\alpha = .69$). Enfin, la sous-échelle relations entre adultes recouvre les pressions exercées par les supérieurs, les collègues ou encore les parents (3 items, p. ex., « La pression des parents ») ($\alpha = .70$).

L'Indice de bien-être psychologique au travail (IBEPT, version française, Dagenais-Desmarais, 2010) a été choisi pour évaluer le bien-être psychologique au travail, car il a été construit dans l'optique de mesurer simultanément diverses facettes en combinant la prise en compte des perspectives hédoniste et eudémonique. Au total, l'instrument comprend 25 items répartis en 5 sous-échelles de 5 items. Les énoncés sont tous formulés en termes positifs et servent à décrire une situation de bien-être (p. ex., « J'aime mon travail. »). Les réponses sont données sur une échelle de Likert de 1 (*en désaccord*) à 5 (*tout à fait d'accord*). L'instrument révèle un indice global de consistance interne de $\alpha = .92$ (présente étude) et les indices de consistance associés à chacune des cinq sous-échelles sont relativement élevés : adéquation interpersonnelle au travail (p. ex., « Je m'entends bien avec les gens de mon milieu ») ($\alpha = .85$); épanouissement

dans le travail (p. ex., «Je trouve un sens à mon travail») ($\alpha = .86$); sentiment de compétence au travail (p. ex., «Je sais que je suis capable de faire mon travail») ($\alpha = .82$); reconnaissance perçue au travail (p. ex., «Je sens que mon travail est reconnu») ($\alpha = .80$); et volonté d'engagement au travail (p. ex., «J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail») ($\alpha = .72$).

L'IBEPT (Dagenais-Desmarais, 2010) couvre donc les dimensions plaisir et satisfaction au travail soulignées par Huebner, Gilman, Reschly et Hall (2009). Il couvre aussi le sentiment de compétence et le besoin d'affiliation mentionnés par Mellor, Karanika-Murray et Waite (2012), mais ne couvre pas la perception d'autonomie ou ce que Whitaker, Dearth-Wesley et Gooze (2015) identifient comme la capacité de prendre des décisions. Conséquemment, l'Échelle de satisfaction du besoin d'autonomie est ajoutée à l'enquête. Adaptée des travaux de Gillet, Rosnet et Vallerand (2008), elle comporte cinq items évalués sur une échelle de Likert en 7 points, de 1 (*pas vrai du tout*) à 7 (*complètement vrai*). La formulation de trois items a été légèrement modifiée : les termes « mon programme d'entraînement » ont été remplacés par « mon travail » ou « mon programme d'activités ». Les deux autres items sont repris tels quels (« [...], je me sens libre de mes choix. » et « [...], je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions. »). Il faut également noter que devant chaque énoncé, les termes « Dans mon sport, [...] » ont été remplacés par « Au travail, [...] ». Cette échelle présente, dans la présente étude, une bonne consistance interne ($\alpha = .83$). Elle touche les choix que font les éducatrices sur le plan pédagogique.

Résultats

Le Tableau 2 présente les moyennes et les écarts-types des scores obtenus à chaque sous-échelle selon l'expérience et au total de chacun des instruments. De manière générale, les scores moyens de stress sont plutôt bas (entre 1.48 et 2.21 alors que la valeur maximale est de 4), et les scores de bien-être psychologique (entre 3.83 et 4.77 alors que la valeur maximale est de 5) et d'autonomie (entre 5.49 et 5.96 alors que la valeur maximale est de 7) sont plutôt élevés.

Tableau 2. Comparaison des scores moyens aux échelles de stress, de bien-être et d'autonomie selon les profils d'expérience

Variables	0-5 ans		5-10 ans		10-20 ans		+ de 20 ans		Total		F(3, 519)
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	
STRESS											
Charge de travail	1.66	1.03	2.08		2.11	.98	1.96	1.08	1.96	1.00	6.19**
Caractéristiques des enfants	1.80	.83	2.09	.64	2.19	.83	2.21	.86	2.07	.80	7.40**
Reconnaissance professionnelle	2.03	.88		.90	2.09	.89	2.11	.93	2.09	.90	< 1
Ressources	1.48	.88	1.85	.83	1.82	.78	1.85	.86	1.74	.84	6.19**
Relations	1.67	.82	2.03	.88	2.14	.89	2.01	.88	1.97	.89	7.78**
Total	1.71	.67	2.03	.60	2.06	.68	2.04	.73	1.96	.68	8.50**
BIEN-ÊTRE											
Adéquation interpersonnelle	4.57	.50	4.34	.71	4.32	.60	4.50	.46	4.42	.60	8.85**
Épanouissement	4.55	.52	4.25	.78	4.36	.58	4.48	.51	4.40	.62	6.03**
Sentiment de compétences	4.64	.39	4.46	.62	4.66	.41	4.77	.35	4.62	.47	8.22**
Reconnaissance perçue	4.09	.67	3.83	.77	3.89	.73	4.03	.60	3.95	.71	3.74 *
Volonté d'engagement	4.49	.49	4.20	.64	4.25	.60	4.38	.53	4.32	.59	7.16**
Total	4.47	.37	4.21	.59	4.30	.47	4.43	.35	4.34	.48	8.31**
AUTONOMIE											
Total	5.96	.80	5.49	1.13	5.68	.96	5.94	.94	5.74	.98	6.36**

Note. Les scores moyens reliés par une accolade sont significativement différents au test de Scheffé ($p < .05$).

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Le rôle de l'expérience et la constance du manque de reconnaissance

Il apparaît que le stress total perçu varie selon l'expérience ($F(3, 514) = 8.50, p < .01$). Une augmentation du stress est notée après 5 ans d'expérience pour chaque sous-échelle, sauf en ce qui a trait à la reconnaissance où les scores moyens sont stables. Il faut toutefois remarquer que le niveau de stress moyen associé à la reconnaissance durant les 5 premières années est le seul supérieur à 2 comparativement aux autres sous-échelles.

Les scores moyens issus de l'IBEPT et de l'Échelle de satisfaction du besoin d'autonomie sont dans l'ensemble élevés (près de la valeur maximale de 5 pour l'un et de 7 pour l'autre). Toutefois, les analyses de variance sur ces scores moyens montrent qu'ils varient selon les années d'expérience. Toutes les sous-échelles de la mesure de bien-être montrent une diminution après 5 ans d'expérience, et ensuite, une certaine remontée pour retrouver le niveau de départ en fin de carrière. Les tests de Scheffé (au seuil $p < .05$) permettent d'affirmer que les variations dans les scores moyens en fonction de l'expérience, si elles étaient représentées sur une figure à deux axes, ne prendraient pas la forme d'une droite, mais plutôt d'un U. Cette même tendance s'applique aux scores moyens d'autonomie.

Les mesures de stress, de bien-être et d'autonomie

Le Tableau 3 présente la matrice des corrélations entre les différentes mesures. Globalement, le stress est fortement et négativement corrélé avec le bien-être ($r = -.33, p < .001$). Il faut toutefois remarquer que les instruments de mesure de stress et de bien-être comportent deux sous-échelles semblables, créant une redondance dans la mesure : il s'agit des sous-échelles reconnaissance ($r = -.23, p < .000$) et relations (appelée adéquation interpersonnelle sous la mesure du bien-être) ($r = -.34, p < .000$). Pour pouvoir poursuivre l'évaluation des liens entre le stress, le bien-être et l'autonomie, la solution la plus pertinente consiste à retirer de la mesure du bien-être les deux sous-échelles en double emploi avec la mesure de stress et de créer une nouvelle mesure du bien-être que nous appellerons bien-être/perception de soi. Cette appellation se justifie du fait que les trois sous-échelles (engagement, épanouissement, compétence) qui composent la nouvelle mesure du bien-être (une fois les sous-échelles reconnaissance et adéquation interpersonnelle retranchées) ont en commun de refléter la façon dont la personne se perçoit en lien à la nature de son travail plutôt qu'à ses perceptions des conditions dans

lesquelles elle exerce son travail, comme l'évoquent les facteurs de reconnaissance et d'adéquation interpersonnelle. La consistance interne de cette nouvelle mesure ($\alpha = .81$) permet de croire en la pertinence de sa création. La corrélation entre le stress total et le bien-être/perception de soi s'élève à $r = -.28$ ($p < .001$).

Tableau 3. Corrélations de Pearson entre les variables ($N =$ de 519 à 520)

Variabiles	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Stress total	.79	.84	.65	.83	.80	-.33	-.25	-.27	-.17	-.32	-.26	-.30
2. Charge de travail		.66	.42	.55	.57	-.27	-.16	-.25	-.19	-.26	-.21	-.25
3. Caractéristiques des enfants			.38	.59	.56	-.28	-.16	-.26	-.18	-.23	-.27	-.20
4. Reconnaissance professionnelle				.45	.41	-.18	-.15	-.17	-.01	-.25	-.08	-.19
5. Ressources					.66	-.23	-.19	-.18	-.12	-.22	-.18	-.24
6. Relations						-.32	-.34	-.21	-.15	-.32	-.24	-.35
7. Bien-être total							.73	.84	.70	.84	.83	.56
8. Adéquation interpersonnelle au travail								.44	.33	.62	.47	.45
9. Épanouissement au travail									.57	.59	.69	.45
10. Sentiment de compétence										.46	.53	.33
11. Reconnaissance perçue au travail											.58	.54
12. Volonté d'engagement												.41
13. Autonomie												

Note. Seules les valeurs soulignées sont non significatives.

La mesure d'autonomie n'est pas amalgamée à la mesure du bien-être/perception de soi, car elle concerne le degré de pouvoir perçu sur son action quotidienne auprès des enfants, ce qui varie grandement selon les conditions de travail mises en place par le personnel de direction (latitude accordée dans le choix et l'exécution des tâches). En ce sens, elle se rapporte davantage aux conditions dans lesquelles s'exerce le travail qu'aux sentiments personnels et perceptions de soi dans l'exercice du travail. Sa mise en relation

avec les mesures de stress et de bien-être/perception de soi prend son sens à travers l'analyse de régression multiple. Ainsi, lorsqu'insérées simultanément dans l'équation de régression, les trois variables indépendantes expliquent un pourcentage élevé de la variance de bien-être/perception de soi (24 %) principalement dû aux variations du stress et de l'autonomie ($F(3, 514) = 54.41, p < .000$). Lorsqu'insérée comme variable indépendante aux côtés du stress et de l'autonomie, la variable nombre d'années d'expérience n'a pas d'effet de prédiction significatif sur le bien-être/perception de soi. Considérant la pente des droites de régression (.207 pour autonomie et .109 pour stress) et considérant les coefficients de dispersion (.422 pour autonomie et .154 pour stress), il est possible d'avancer que le pouvoir de prédiction de l'autonomie est supérieur à celui du stress (en régression simple, le stress global prédit 8 % de la variance des scores de bien-être/perception de soi, alors que l'autonomie en prédit 22 %).

Discussion

Le stress et le bien-être au travail : éclairages complémentaires

Un premier constat émane de l'étude, à savoir que les participantes ne sont pas fortement stressées. Sur la base des études recensées (notamment celle de Curbow et al., 2000), il paraissait logique de supposer que les éducatrices en services de garde subissaient un stress relativement élevé. Il est probable que le fort roulement de personnel dans les services de garde (Holochwost et al., 2009; Whitebook & Sakai, 2004) fasse en sorte que les individus les plus touchés par le stress professionnel aient quitté le terrain. De plus, les changements récents dans l'organisation du travail au Québec, notamment la syndicalisation des éducatrices de la petite enfance, la révision de la réglementation et la bonification des échelles salariales, pourraient expliquer partiellement la présence de niveaux de stress moins élevés que prévu.

Un deuxième constat veut que les éducatrices éprouvent un bien-être au travail passablement élevé. Dans l'ensemble, ces résultats sont en eux-mêmes rassurants aux yeux des formateurs, des employeurs et pour la société en général qui peut compter sur des éducatrices bien disposées au travail. Le sentiment de compétence est particulièrement élevé avec des scores moyens près de 4.5 sur 5, on peut donc affirmer

que les éducatrices se sentent en général très compétentes. Ce résultat peut étonner lorsqu'on considère le nombre accru d'enfants aux besoins particuliers qui sont intégrés dans les services de garde depuis quelques années déjà, alors que le gouvernement a mis en place un système universel doté d'une politique d'intégration des enfants vulnérables (Japel, 2012). Peut-on croire que les ressources mises en place dans l'ensemble du réseau des services de garde régis par le gouvernement, c'est-à-dire le personnel spécialisé ainsi que les activités de perfectionnement, soutiennent suffisamment le travail des éducatrices de la petite enfance? Peut-on croire que les exigences de formation promulguées par le gouvernement provincial portent fruit sur le terrain? Le sentiment de compétence est-il étroitement lié au niveau de compétence qu'un observateur expert sur le terrain attribuerait? Cette étude ne permet pas de répondre à ces questions. Cependant, elle permet d'écarter l'hypothèse qu'une proportion significative des participantes se perçoive incompétente dans son travail. En effet, même s'il y a une diminution du bien-être au travail après cinq ans, celle-ci se résorbe dans la phase subséquente. Ainsi, la présente étude, grâce à la mesure des différentes facettes du bien-être psychologique au travail, apporte une contribution importante aux connaissances sur la vie au travail des éducatrices québécoises de la petite enfance, à savoir que leur sentiment de compétence est élevé, tant au début de la carrière que dans les étapes subséquentes.

Un troisième constat se rattache à la reconnaissance perçue par les éducatrices de la petite enfance. Cette dimension du travail génère le moins de bien-être et le plus de stress. Cette situation de moindre satisfaction quant au manque de reconnaissance perçu rejoint ce que livre la plus récente enquête produite par le gouvernement canadien (Child Care Human Resources Sector Council, 2013). Elle rejoint également la tendance documentée hors Canada (Fauth, Jelcic, Lea, Willmott, & Owen, 2011 ; Shpancer et al., 2008). Toutefois, il faut noter que, dans la présente étude, le stress généré par le manque de reconnaissance demeure stable aux différents temps de la carrière. De plus, projetées dans une perspective longitudinale, les perceptions qu'ont les éducatrices de la petite enfance de la reconnaissance qui leur est accordée ne varient pas en intensité selon qu'elles se trouvent en début, à la mi-temps ou en fin de carrière.

Les cinq premières années : période charnière

Au-delà des cinq premières années d'expérience, les éducatrices témoignent d'une augmentation du stress, d'une diminution du bien-être et d'une diminution de l'autonomie. La documentation scientifique concernant des variations temporelles de la qualité de vie chez les éducatrices de jeunes enfants est à notre connaissance inexistante, rendant impossible le rattachement à des hypothèses déjà formulées. Concrètement, il semble plausible d'évoquer le fait qu'au cours des cinq premières années de travail, les éducatrices élaborent le projet de fonder une famille, suscitant alors une préoccupation pour la conciliation famille/travail. Fait particulier aux éducatrices de jeunes enfants, les démarches pour inscrire leurs propres enfants dans un service de garde peuvent être laborieuses et éprouvantes en fonction des règles de régie interne de leurs propres employeurs (permettant ou non l'inscription des enfants des éducatrices dans le même milieu). Pour plusieurs éducatrices, confier son propre jeune enfant à une collègue pendant qu'elles-mêmes prennent soin d'autres enfants peut susciter de profonds malaises psychologiques touchant l'exercice de leur métier (ceci sur la base de nos expériences comme formatrices). Afin d'en connaître davantage sur ce vécu, un rapprochement avec des travaux sur l'insertion professionnelle des enseignants (p. ex., Mukamurera, 2011) pourrait s'avérer pertinent dans de futures recherches, dans l'optique de bâtir de premières hypothèses qui nécessiteront d'être soumises à examen à travers de nouvelles données empiriques.

L'autonomie sur le plan pédagogique : vecteur du bien-être au travail

Les résultats montrent que le poids de l'expérience s'estompe au profit de la présence du stress et de l'autonomie dans la prédiction du bien-être/perception de soi. Il semble nécessaire de revenir sur le choix de créer la variable bien-être/perception de soi comme variable à prédire. La création de la variable relève d'une perspective axée sur la poursuite du bien-être au travail comme objectif ultime, d'où un intérêt marqué pour l'identification des conditions de travail qui mettent en péril ou favorisent ce bien-être. Ainsi, la présente étude situe le bien-être/perception de soi comme étant influencé par les conditions dans lesquelles s'exerce le métier d'éducatrice de jeunes enfants. Dans cette optique, la présente étude confirme que les conditions associées à la surcharge de travail, aux caractéristiques des enfants (enfants difficiles), à la faible reconnaissance du travail,

au manque de ressources matérielles et humaines dans le milieu ainsi qu'aux relations conflictuelles avec les collègues, la direction et les parents (dimensions couvertes par l'Inventaire du stress au travail) prédisent négativement les composantes de bien-être que sont l'engagement au travail, le sentiment de compétence et l'épanouissement au travail (variable créée : bien-être/perception de soi). On ne saurait toutefois prétendre avoir recensé tous les facteurs de stress possibles et propres aux éducatrices de la petite enfance. À cet égard, des études de nature exploratoire et qualitative mériteraient d'être entreprises dans le but de contribuer à une meilleure compréhension. Par exemple, les exigences physiques (comme soulevé par Kusma, Groneberg, Nienhaus, & Mache, 2012) mériteraient sans doute une attention soutenue étant donné le jeune âge des enfants en services de garde (p. ex., prendre les enfants, donner les soins, assister dans les routines d'habillage et d'hygiène).

Les résultats mettent aussi en évidence que la possibilité de faire des choix dans l'élaboration et dans l'application du programme d'activités, la possibilité d'exprimer son avis sur les activités à réaliser, autrement dit, le degré d'autonomie sur le plan pédagogique, est une condition cruciale au bien-être des éducatrices de la petite enfance. Cet élément constitue une contribution significative dans le domaine de la vie au travail des éducatrices de la petite enfance puisque les études empiriques n'avaient pas, à notre connaissance, encore examiné cette facette en tant que composante du bien-être au travail. Les implications pratiques des résultats de la présente étude touchent à la fois la formation de base, la formation continue et les pratiques de gestion des services de garde préscolaires. En effet, sensibiliser les formateurs de niveau collégial à l'importance de l'émergence de l'autonomie pédagogique dans l'exercice du métier pourrait s'avérer bénéfique en termes de bien-être au travail (une fois la formation terminée), mais aussi en termes de diminution du risque d'abandon précoce de la carrière, puisque, faut-il le rappeler, la question du roulement de personnel chez les éducatrices de la petite enfance soulève des préoccupations de taille (Baumgartner et al., 2009).

De plus, les résultats de la présente étude aiguillent aussi sur l'importance de la formation continue tout au long de la carrière. En effet, pour pouvoir exercer son autonomie pédagogique de manière avisée, l'éducatrice à la petite enfance doit pouvoir s'appuyer sur des connaissances actualisées du développement de l'enfant et des stratégies d'intervention éducative appropriées. Elle doit aussi être bien informée sur les diverses problématiques qui évoluent au fil du temps (pensons aux besoins particuliers

des enfants et des familles, au contexte de diversité culturelle et linguistique de plus en plus présent, aux manières de donner les soins qui évoluent). Les résultats conduisent également à souhaiter que les directions des services permettent et valorisent l'autonomie pédagogique. Par exemple, au lieu d'imposer des thèmes selon les mois ou les saisons, il semble pertinent de considérer les propositions du personnel éducateur s'appuyant sur leur connaissance des intérêts des enfants de leur groupe et, plus globalement, sur l'expertise développée au fil des ans. Enfin, pour valoriser l'autonomie pédagogique, il peut être nécessaire que les directions reconnaissent la diversité des voies empruntées par les éducatrices de la petite enfance tout en valorisant concrètement les démarches de formation continue et les diverses expertises des employées. Certaines éducatrices exercent leur métier pendant 30 ans, nul doute qu'elles accumulent des savoirs et des réflexions utiles à leur milieu. Une écoute attentive de leur expérience pourrait apporter des connaissances fort utiles aux chercheurs, aux gestionnaires et aux aspirantes éducatrices.

Forces et limites de l'étude

La taille de l'échantillon confère une bonne crédibilité aux résultats. Rappelons la pénurie d'études touchant précisément la qualité de vie au travail des intervenants des services de garde préscolaires (Kusma et al., 2012 ; Shpancer et al., 2008 ; Williamson et al., 2011) et le recours à des échantillons très faibles en comparaison à celui-ci (exception faite pour Schreyer et Krause, 2016). De plus, supportée par des indices de consistance interne élevés, la présente étude permet de tracer un portrait complet du stress, du bien-être et de l'autonomie au travail en prenant en compte simultanément des volets reconnus comme centraux et en livrant, par le fait même, des estimations empreintes de validité. La simultanéité des mesures dans une même étude permet des mises en relation qu'aucune recherche n'avait faites jusqu'à ce jour. Qui plus est, la prise en compte du nombre d'années d'expérience constitue une première en ce qui concerne ce corps d'emploi. En ce sens, cette étude est une première qui demande à être poursuivie pour contribuer à une meilleure compréhension du parcours professionnel des éducatrices de la petite enfance.

En dépit des forces mentionnées, l'étude comporte quelques faiblesses, la principale étant sans doute la menace d'un biais de sélection. Il faut garder en tête que

l'échantillon est composé de volontaires et que les motifs de non-participation n'ont pas été recensés. S'agit-il d'un refus de participer dû à la nature de l'enquête ou simplement d'une négligence ou d'un manque d'intérêt à participer à une étude, peu importe son objet? On ne peut donc pas écarter la probabilité que les personnes éprouvant le plus de stress, ou le moins de bien-être, aient eu tendance à ne pas participer à l'étude (ou aient déjà quitté leur emploi). Dans les cas hypothétiques de refus de participer, il est difficile d'évoquer une crainte que les résultats soient connus des pairs ou des supérieurs puisque les procédures d'enquête prévoyaient une participation anonyme et un retour individuel du questionnaire par voie postale, contrant ainsi tout risque de divulgation des identités. Cette précaution comporte toutefois un revers : l'impossibilité de tenir compte du centre, de la région de provenance des répondantes ou du type d'environnement (rural, semi-urbain, urbain). Pour pallier le biais potentiel causé par le fait qu'un certain nombre d'éducatrices aient pu quitter l'emploi dû à des niveaux de stress ou d'insatisfaction trop élevés, de prochaines initiatives de recherche gagneraient à recruter des participantes qui ont quitté le milieu de travail de la petite enfance et à procéder à des entretiens en profondeur, de façon à mieux expliquer les parcours possibles à différentes étapes de la carrière.

Les trois instruments utilisés dans cette recherche (Inventaire du stress ; IBEPT ; Échelle de satisfaction du besoin d'autonomie) sont adaptés à la population québécoise. Ils ne sont toutefois pas destinés aux éducatrices de la petite enfance. Les modifications apportées par l'équipe à l'instrument qui évalue l'autonomie n'ont pas été validées préalablement. Toutefois, chacun des quatre items réfère clairement au pouvoir de s'exprimer sur son action et de faire des choix au quotidien (libre de donner son opinion sur son programme d'activités, de faire ses choix, de participer à l'élaboration du programme d'activités, de prendre des décisions à propos de son travail). Autrement dit, les énoncés visent une réalité bien connue des éducatrices et ils ne sont pas utilisés par les chercheurs dans le but d'inférer des traits psychologiques. C'est pourquoi le danger de mésinterprétation nous paraît minime. La présente étude constitue un premier pas vers la compréhension de la vie au travail des éducatrices de la petite enfance au Québec. Nul doute que de nouvelles études viendront enrichir les connaissances et contribueront à l'amélioration d'une instrumentation mieux adaptée à l'exercice du métier d'éducatrice de la petite enfance en contexte québécois. En effet, il ressort de la recension des écrits que les titres, les conditions de travail, les ressources et les exigences du travail associés

à l'éducation de la petite enfance varient à tel point qu'une grande vigilance est de mise lors du choix des variables et des instruments (Cumming, 2016).

Conclusion

Des données de cette étude émergent un portrait plutôt positif de la qualité de vie au travail des éducatrices qui travaillent en centre de la petite enfance au Québec. Globalement, celles-ci manifestent un niveau de stress faible et un niveau de bien-être élevé. Plus spécifiquement, les éducatrices semblent empreintes d'un fort sentiment de compétence. De plus, grâce à son large échantillon, cette recherche marque un premier pas dans l'étude du parcours de vie professionnelle des éducatrices de la petite enfance. Ainsi, les résultats permettent de constater que la traversée des cinq premières années de vie professionnelle donne lieu à une baisse du niveau de bien-être qui mérite d'être examinée plus attentivement dans les recherches à venir.

La mesure simultanée d'un éventail de dimensions associées au stress et de facettes liées au bien-être psychologique au travail laisse voir que la problématique du manque de reconnaissance professionnelle, souvent évoquée dans les écrits internationaux, touche réellement les éducatrices québécoises. L'insertion d'une mesure d'autonomie, ciblant plus particulièrement la sphère pédagogique, révèle le rôle crucial que joue l'autonomie dans l'explication des niveaux de bien-être au travail. Toutefois, le devis corrélationnel de cette étude appelle évidemment à la prudence lors de l'énoncé des liens de cause à effet. Dans cette perspective, d'autres études, notamment de nature qualitative/interprétative, devront être réalisées dans le but de décrire plus finement les expériences professionnelles vécues et de conduire à une meilleure compréhension de la vie au travail des éducatrices de la petite enfance.

En termes de retombées pratiques, cette étude met en relief l'importance de sensibiliser les gestionnaires actuels des services de garde préscolaires aux bienfaits potentiels de l'autonomie pédagogique du personnel éducateur. De plus, elle met en lumière l'importance de sensibiliser les personnes responsables de la formation des éducatrices à cette forme d'autonomie. À cet égard, selon nous, une attention soutenue devrait être accordée à la préparation de l'exercice de l'autonomie appliquée à une mise en pratique congruente du programme éducatif et à l'acquisition d'une capacité de

réflexion continue sur sa pratique, afin de prévenir les égarements au fil du temps. Ceci pourrait constituer une avenue de développement professionnel prometteuse en termes de réduction du roulement de personnel et d'abandon précoce du métier d'éducatrice, en plus de promouvoir la qualité de vie au travail des éducatrices de la petite enfance.

Références

- Baumgartner, J. J., Carson, R. L., Apavaloaie, L., & Tsouloupas, C. (2009). Uncovering common stressful factors and coping strategies among childcare providers. *Child and Youth Care Forum*, 38(5), 239–251. doi: 10.1007/s10566-009-9079-5
- Bloechliger, O. R. & Bauer, G. F. (2016). Demands and job resources in the child care workforce: Swiss lead teacher and assistant teacher Assessments. *Early Education and Development*, 27(7), 1040–1059. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1154419>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49–67.
- Carvalho Cunha, K. (2009). Management of quality of life at work in healthcare. Dans A. M. Rossi, J. Campbell Quick, & P. L. Perrewé (dir.), *Stress and quality of working life* (p. 205–235). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Child Care Human Resources Sector Council. (2013). *A Survey of Centre-Based Early Childhood Education and Care in Canada*. Repéré à http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/EN%20Pub%20Chart/YouBetSurveyReport_Final.pdf
- Collège d'expertise sur le suivi statistique des risques psychosociaux au travail. (2011). *Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser* (Rapport final du Collège pour le ministère du Travail de l'Emploi et de la Santé). Repéré à <http://www.college-risquespsychosociaux-travail.fr/site/Rapport-College-SRPST.pdf>
- Collie, R. J. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation : measurement, theory, and change over time* (Thèse de doctorat inédite). University of British Columbia, Canada.
- Cumming, T. (2016). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 1–13. doi: 10.1007/s10643-016-0818-6

- Curbow, B., Spratt, K., Ungaretti, A., McDonnell, K., & Breckler, S. (2000). Development of the child care worker job stress inventory. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(4), 515–536.
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). Du bien-être psychologique au travail: fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada. Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais-Desmarais_Veronique_2010_these.pdf?sequence=4
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. Dans M. Gagné (dir.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (p. 13–32). New York, NY: Oxford Library of Psychology.
- Dolan, S. L. & Arsenault, A. (2009). *Stress, estime de soi, santé et travail*. Québec, Canada : Presses de l’Université du Québec.
- Donaldson, S. I. (2011). Determining what works, if anything in positive psychology. Dans S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (dir.), *Applied positive psychology, improving everyday life, health, schools, work, and society* (p. 1–3). New York, NY: Psychology Press.
- Eurofound. (2015). *Early childhood care : working conditions, training and quality of services — A systematic review* (Report n°EF1469). Repéré à <http://www.eurofound.europa.eu/fr/publications/executive-summary/2015/working-conditions-social-policies/early-childhood-care-working-conditions-training-and-quality-of-services-a-systematic-review>
- Fauth, R., Jelacic, H., Lea, J., Willmott, N., & Owen, S. (2011). *Childminding practice in England*. Repéré à https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/field/attachment/NO%20-%20childminding_report_final.pdf
- Fernet, C. & Austin, S. (2014). Self-determination and job stress. Dans M. Gagné (dir.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (p. 231–244). New York, NY: Oxford Library of Psychology.

- Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(4), 230–237.
- Gouvernement du Québec. (2015). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* (S-4.1.1). Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_4_1_1/S4_1_1.htm
- Groeneveld, M. G., Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2012). Children's wellbeing and cortisol levels home-based and center-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 502–514.
- Holochwost, S. T., DeMott, K., Buell, M., Yannetta, K., & Amsden, D. (2009, oct.). Retention of staff in the early childhood education workforce. *Child Youth Care Forum*, 38, 227–237.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2009). Positive schools. Dans C. R. Snyder & S. J. Lopez (dir.), *Oxford handbook of positive psychology* (p. 561–568). New York, NY: University Press.
- Jacobs, E. & Adrien, E. (2012). Canadian child care regulations regarding training and curriculum. Dans N. Howe & L. Prochner (dir.), *Recent perspectives on early childhood education and care in Canada* (p. 109–146). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Japel, C. (2012). The Quebec childcare system: Lessons from research. Dans N. Howe & L. Prochner (dir.), *Recent perspectives on early childhood education and care in Canada* (p. 285–307). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Cook, C. (2009). The experience of work-related stress across occupations. Dans A. M. Rossi, J. Campbell Quick, & P. L. Perrewé (dir.), *Stress and quality of working life* (p. 67–77). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kusma, B., Groneberg, D. A., Nienhaus, A., & Mache, S. (2012). Determinants of day care teachers' job satisfaction. *Central European Journal of Public Health*, 20(3), 191–198.

- Kusma, B., Mache, S., Quarcoo, D., Nienhaus, A., & Groneberg, D. A. (2011). Educators' working conditions in a day care centre on ownership of a non-profit organization. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 6(36). doi:10.1186/1745-6673-6-36
- Loiselle, J., Royer, N., Dussault, M., & Deaudelin, C. (2000). Le stress ressenti au travail par les enseignants québécois et les types de soutien offerts par l'école. Dans B. Gangloff (dir.), *Satisfactions et souffrances au travail* (p. 69–76). Paris, France: L'Harmattan.
- Mellor, N., Karanika-Murray, M., & Waite, E. (2012). Taking a multi-faceted, multi-level, and integrated perspective for addressing psychosocial issues at the workplace. Dans C. Biron, M. Karanika-Murray, & C. L. Cooper (dir.), *Improving organizational interventions for stress and well-being* (p. 39–59). New York, NY: Routledge.
- Mills, M. J., Fleck, C. R., & Kozikowski, A. (2013). Positive psychology at work: a conceptual review, state-of-practice assessment, and a look ahead. *The Journal of Positive Psychology*, 8(2), 153–164. doi: 10.1080/17439760.2013.776622
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau, & T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37–58). Montréal, Canada : Éditions CEC.
- Nakamura, J. (2011). Context of positive adult development. Dans S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi , & J. Nakamura (dir.), *Applied positive psychology, improving everyday life, health, schools, work, and society* (p. 185–203). New York, NY: Psychology Press.
- Paige-Smith, A. & Craft, A. (2011). *Developing reflective practice in the early years* (2e éd.). Berkshire, England: Open University Press.
- Pound, L. (2011). Exploring leadership: roles and responsibilities of the early years professional. Dans A. Paige-Smith & A. Craft (dir.), *Developing reflective practice in the early years* (2e éd., p. 40–54). New York: McGraw-Hill.
- Reed, M. & Owen, S. (2012). Childminding: an essential part of quality childcare in the community. Dans M. Reed & N. Canning (dir.), *Implementing quality*

- improvement and change in the early years* (p. 42–57). London, England: SAGE publications.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Schreyer, I. & Krause, M. (2016). Pedagogical staff in children's day care centres in Germany — links between working conditions, job satisfaction, commitment and work-related stress. *Early Years*, 36(2), 132–147. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2015.1115390>
- Shpancer, N., Dunlap, B., Melick, K. M., Coxe, K., Kuntzman, D., Sayre, P. S., Toto, C., & Spivey, A. T. (2008). Educators or babysitters? Daycare caregivers reflect on their profession. *Child Care in Practice*, 14(4), 401–412. doi: 10.1080/13575270802267994
- Valléry, G. & Leduc, S. (2012). *Les risques psychosociaux*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Wagner, B. D. & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 152–171. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/02568541003635268>
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(Part A), 57–69.
- Whitebook, M. & Sakai, L. (2004). *By a thread: how child care centers hold on teachers, how teachers build lasting careers*. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.

Williamson, L., Davis, E., Priest, N., & Harrison, L. (2011). Australian family day care educators: a snapshot of their qualifications, training and perceived support. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(4), 63–68.

Wright, T. A. (2010). More than meets the eye: the role of employee well-being in organizational research. Dans P. A. Linley, S. Harrington, & N. Garcea (dir.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (p. 143–154). New York, NY: Oxford Library of Psychology.