

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LE DÉVELOPPEMENT MORAL DES ÉDUCATRICES DANS LES CENTRES DE  
LA PETITE ENFANCE ET LEUR ÉTAT DE STRESS PSYCHOLOGIQUE

THÈSE PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU  
DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE  
(PROFIL RECHERCHE)

PAR  
ROXANNE TURCOTTE-GOSSELIN

OCTOBRE 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE  
(PROFIL RECHERCHE) (Ph. D.)

**Direction de recherche :**

---

Carl Lacharité, Ph. D. directeur de recherche  
Université du Québec à Trois-Rivières

---

Mathieu Point, Ph. D. codirecteur de recherche  
Université du Québec à Trois-Rivières

**Jury d'évaluation :**

---

Carl Lacharité, Ph. D. directeur de recherche  
Université du Québec à Trois-Rivières

---

Mathieu Point, Ph. D. codirecteur de recherche  
Université du Québec à Trois-Rivières

---

Annie Stipanivic, Ph. D. présidente du jury  
Université du Québec à Trois-Rivières

---

Nadine Talbot, Ph. D. évaluatrice interne  
Université du Québec à Trois-Rivières

---

Denise Côté, Ph. D. évaluatrice externe  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Thèse soutenue le 26/08/2022

## Sommaire

La profession d'éducatrice comporte de nombreux rôles et responsabilités et est soumise à plusieurs facteurs de stress. Parmi les sources de stress se retrouvent les relations interpersonnelles ainsi que les conflits et les ambiguïtés de rôle. L'éducatrice est constamment interpellée sur le plan interpersonnel et fait face aux valeurs des parents, du milieu où elle travaille, de la société, etc., ce qui l'expose à de nombreux conflits relevant de la moralité. Cette étude exploratoire vise à mesurer le développement moral ainsi que le stress des éducatrices afin de vérifier s'il existe des liens entre ces deux variables. Deux objectifs sont mis de l'avant. Le premier s'intéresse à décrire le développement moral des éducatrices travaillant dans les centres de la petite enfance (CPE) à l'aide du *Defining Issues Test 2 (DIT-2)* ainsi que leur état de stress psychologique à l'aide de la *Mesure du stress psychologique (MSP)* et à en connaître les caractéristiques. Le deuxième objectif met à l'épreuve l'hypothèse suivante : une différence significative dans le niveau de stress psychologique mesuré avec la *MSP* en fonction des schémas prédominants du développement moral basé sur le *DIT-2* sera observée à l'intérieur de l'échantillon d'éducatrices travaillant dans les CPE. L'échantillon se compose de 87 éducatrices de la province de Québec qui travaillent dans un CPE. Les participantes ont répondu à trois questionnaires, le premier étant un *Questionnaire sociodémographique*. Il pose des questions d'ordre général et dresse un portrait global de l'échantillon à l'étude. Le deuxième questionnaire est le *DIT-2*. Ce questionnaire américain mesure le jugement moral, une composante du développement moral. Une traduction inversée suivie d'une adaptation québécoise est effectuée sur ce questionnaire dans le cadre de cette étude. Le

troisième questionnaire est la *MSP*. Il s'agit d'une mesure du stress perçu par la répondante. Les résultats au *DIT-2* montrent que l'échantillon des éducatrices travaillant dans les CPE se répartit à l'intérieur de trois schémas de développement moral (centré sur les intérêts personnels, centré sur le maintien des normes et postconventionnel). La proportion d'éducatrices manifestant un schéma de la morale postconventionnelle est légèrement plus élevée que les deux autres. Ce schéma postconventionnel de développement moral des éducatrices travaillant dans les CPE correspond à ce qui est attendu sur la base de la comparaison avec une population de référence (femmes américaines ayant un diplôme de niveau collégial). De plus, les éducatrices se retrouvent principalement en prédominance dans le schéma de la morale centrée sur les intérêts personnels, mais en transition et en prédominance dans le schéma de la morale postconventionnelle, mais en transition. Les résultats à la *MSP* démontrent que les éducatrices à l'étude rapportent un niveau moyen de stress psychologique semblable à ce qui est attendu normalement par un groupe de référence composé de femmes québécoises. Par ailleurs, il apparaît que le niveau de stress psychologique des éducatrices ne varie pas en fonction de leur schéma de développement moral prédominant, infirmant ainsi l'hypothèse que l'étude a mise à l'épreuve. Ainsi, les éducatrices qui sont catégorisées à l'intérieur de l'un ou l'autre des trois schémas de développement moral rapportent un niveau semblable d'état de stress psychologique. Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche suggèrent que les outils utilisés ne permettent peut-être pas de dire qu'il y a une différence sur le score du stress en fonction du développement moral, si différence il y a. Des pistes d'action en lien avec l'autonomie, l'éducation et la formation ainsi qu'au

niveau de la reconnaissance des rôles exercés par les éducatrices sur le plan moral sont suggérées. Des pistes de recherche sont émises afin d'aller vérifier ce qui favoriserait le développement moral des éducatrices et permettrait de faire écho aux nombreuses sources de stress dans la profession. Une suggestion d'implantation de formations de niveau universitaire axées sur la réflexion des dilemmes moraux que l'on retrouve dans la profession d'éducatrice permettrait la reconnaissance des rôles de l'éducatrice sur le plan moral. Des recherches futures de natures qualitatives permettraient de faire ressortir les dilemmes moraux qui procurent du stress ainsi que la manière dont les éducatrices s'y prennent pour y faire face.

## Table des matières

Sommaire .....	iii
Liste des tableaux .....	x
Listes des sigles et acronymes.....	xi
Remerciements .....	xii
Introduction .....	1
Chapitre 1. Problématique.....	7
Services de garde éducatifs à l'enfance .....	9
Rôles et développement moral des éducatrices.....	10
Éducatrice et éthique professionnelle .....	11
Dilemme : vignettes de cas .....	12
Stress et conditions de travail dans les services de garde éducatifs.....	16
Pertinence de la recherche.....	19
Chapitre 2. Cadre conceptuel .....	21
Centre de la petite enfance .....	22
Programme éducatif.....	23
Éducatrice : un modèle responsable.....	28
Professionnalisation de l'éducatrice .....	29
Éthique et la morale .....	31
Éthique dans la formation des éducatrices.....	32
Dilemme moral .....	36
Développement moral .....	40

Développement moral; une perspective psychologique .....	41
Théorie de Kohlberg .....	43
Morale préconventionnelle.....	43
Morale conventionnelle.....	44
Morale postconventionnelle .....	44
Théorie néo-Kohlbergienne .....	45
Schéma des intérêts personnels .....	47
Schéma du maintien des normes .....	48
Schéma de la morale postconventionnelle .....	48
Types d'indicateurs .....	50
Évolution sur le plan moral.....	50
Développement moral et les rôles des éducatrices .....	51
Stress .....	53
Stress dans la profession de l'éducatrice .....	57
Sources de stress dans les services de garde éducatifs .....	59
Salaire faible, grande charge de travail et manque de reconnaissance de la profession .....	59
Caractéristiques environnementales.....	61
Relations interpersonnelles .....	62
Relations avec la famille .....	63
<i>Relations avec les collègues de travail</i> .....	63
Conflits et les ambiguïtés de rôle.....	64
Développement moral et stress .....	65



Objectifs de la recherche.....	68
Chapitre 3. Méthode.....	70
Type de recherche et échantillon à l'étude.....	71
Instruments de mesure .....	74
Validité des instruments.....	79
Déroulement de l'étude.....	81
Plan de l'analyse des données.....	81
Considérations éthiques .....	83
Chapitre 4. Résultats .....	84
Caractéristiques de l'état de stress et du développement moral chez les éducatrices en CPE .....	85
Caractéristiques des schémas moraux parmi les éducatrices en CPE.....	87
Caractéristiques (en transition ou consolidées) des types d'indicateurs de développement moral.....	90
Caractéristiques de l'état de stress psychologique des éducatrices en CPE .....	92
Niveau de stress des éducatrices en fonction de leur schéma prédominant de développement moral.....	94
Chapitre 5. Discussion .....	99
Synthèse des constats de l'étude .....	101
Pistes d'action pour la pratique des éducatrices concernant leur développement moral .....	102
Autonomie dans la prise de décisions d'ordre moral.....	105
Éducation et formation pour faire évoluer le développement moral des éducatrices.....	107
Reconnaissance des rôles qu'exercent les éducatrices sur le plan moral.....	111

Stress des éducatrices travaillant dans les CPE : perspective critique.....	114
Développement moral et le stress des éducatrices travaillant dans les CPE : pistes de recherche .....	118
Forces et limites de la recherche .....	128
Conclusion .....	131
Références .....	135
Appendice A. Questionnaire sociodémographique.....	156
Appendice B. Defining Issues Test 2 (traduit et adapté) .....	165
Appendice C. Mesure du stress psychologique .....	186
Appendice D. Autorisation pour utiliser le DIT-2 .....	188
Appendice E. Lettre d'information .....	190
Appendice F. Certification éthique .....	194

## Liste des tableaux

### Tableau

1	Comparaison des compétences en lien direct ou indirect avec l'éthique de l'ancien (22 compétences) et du nouveau référentiel (9 compétences) de compétences (ministère de l'Éducation, 2000; MFA, 2021) .....	34
2	Comparaison du modèle théorique de Kohlberg avec le modèle théorique néo-Kohlbergien utilisé dans le DIT-2 .....	49
3	L'âge et les années d'expérience des éducatrices .....	73
4	Le niveau de scolarité des éducatrices .....	74
5	Types d'indicateurs de développement moral (Bebeau & Thoma, 2003).....	78
6	Analyse descriptive des variables à l'étude.....	86
7	Les résultats des éducatrices aux schémas moraux et les normes du DIT-2 rapportées par le guide (Bebeau & Thoma, 2003) .....	89
8	Les résultats des éducatrices au schéma de la morale postconventionnelle et les normes selon le genre féminin du guide (Bebeau & Thoma, 2003) .....	91
9	Résultats des éducatrices aux types d'indicateurs de développement moral .....	92
10	Les résultats à la Mesure du stress psychologique (MSP) des éducatrices en CPE.....	93
11	Le nombre d'éducatrices dans chaque schéma moral prédominant .....	96
12	Résultats moyens à la MSP en fonction du schéma de développement moral prédominant.....	97

## Listes des sigles et acronymes

AEC :	Attestation d'étude collégiale
CESH :	Centre d'étude sur le stress humain
CNESST :	Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail du Québec
CPE :	Centre de la petite enfance
DEC :	Diplôme d'études collégiales
DIT:	Defining Issues Test
DIT-2:	Defining Issues Test 2
ISQ :	Institut de la statistique du Québec
MFA :	Ministère de la Famille et des Aînés
MJI:	Moral Judgement Interview
MSP :	Mesure du stress psychologique
MSSS :	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OEPE :	Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance
SGÉE :	Services de garde éducatifs à l'enfance
TÉE :	Techniques d'éducation à l'enfance

## Remerciements

Cet ouvrage est le résultat de plusieurs années de travail et de dépassement. L'aboutissement de cette thèse aurait été impossible sans l'aide de plusieurs personnes que je tiens à remercier.

Je remercie d'abord Carl Lacharité, mon directeur de recherche, pour avoir accepté de me suivre et de me guider afin de mener à terme ce projet. Vous avez répondu généreusement et rapidement à mes questions, ce qui m'a rassurée et mise en confiance très souvent, merci.

Je veux remercier Mathieu Point, mon co-directeur, pour ses encouragements et ses nombreux et pertinents commentaires qui m'ont permis de me remettre en question et d'avancer afin de me surpasser davantage, merci.

Carl et Mathieu, nos discussions enrichissantes m'ont fait réfléchir, grandir et apprendre. Je me considère chanceuse d'avoir avancé avec vous. Votre aide, votre soutien et vos suivis rigoureux m'ont permis de tisser les dernières ficèles de cet ouvrage, merci.

Je veux remercier Jean-Marie Miron pour sa patience, sa gentillesse, son soutien et sa confiance. Vous avez posé un regard bienveillant sur mon travail pendant les premières années de mon parcours doctoral, merci.

Je tiens à remercier Nadine Talbot pour son aide, sa grande disponibilité, ses encouragements ainsi que son soutien. Vous m'avez généreusement aidée à avancer rapidement et à comprendre les statistiques, merci.

Je veux aussi remercier Alexandre Williot pour son aide sur le plan des analyses statistiques de ma thèse. Vous m'avez aidée et permis de perfectionner mes connaissances, merci.

Merci à mes deux traductrices, Rachel Jones Cadieux et Sylvie Jones. Elles se sont portées volontaires pour traduire le *DIT-2*. Votre disponibilité et votre implication dans mon travail ont été d'une grande aide, merci.

Je veux remercier l'ensemble des personnes qui ont accepté de participer à la collecte de données et sans qui cette recherche n'aurait jamais pu naître. Merci à Sonia Robert, aux directions des CPE ainsi qu'à toutes les éducatrices qui ont pris le temps de répondre aux questionnaires.

Aussi, je tiens à remercier ma chatte, ma fidèle amie poilue et tous ceux que j'ai côtoyés pendant mes études doctorales. Ce parcours unique fut rempli de grandes joies, mais aussi de grands découragements et chaque sourire, chaque petite tape dans le dos, chaque oreille attentive et parole bienveillante a contribué à ce que je termine cette thèse, merci!

## **Introduction**

Peu importe d'où l'on vient, l'éducation des jeunes enfants d'aujourd'hui représente un enjeu d'une grande importance, puisqu'il contribue à déterminer quels seront les êtres humains du futur. D'un pays à un autre, les organismes qui exercent leur pouvoir de décision sur le plan politique et social influencent la construction des fondements de l'éducation propre à chaque nation. Ainsi, d'un endroit à un autre dans le monde, le système éducationnel ne dépend pas des mêmes caractéristiques selon les valeurs valorisées par ses dirigeants. Selon une étude, plusieurs pays initient de plus en plus tôt les enfants à une scolarisation précoce (OCDE, 2015) alors qu'ici au Québec, le programme éducatif valorise le jeu actif et accompagné (ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2019).

Au Québec, la politique familiale de 1997 qui donne vie aux CPE met en place un programme éducatif dont les valeurs qui guident les pratiques des services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE) reconnus au Québec prônent les interventions démocratiques (MFA, 2019). Ces interventions démocratiques nécessitent que l'éducatrice<sup>1</sup> partage son pouvoir avec les autres et cela inclut les enfants à sa charge (MFA, 2019). Par exemple, lors de conflits, l'éducatrice doit guider les enfants à tenir compte du point de vue des autres dans le but de faciliter le développement des habiletés sociales utiles au développement

---

<sup>1</sup> Pour la forme générale, le féminin est employé tout au long du texte.



moral (MFA, 2007). Ainsi, l'éducatrice interagit avec les enfants et guide leurs interactions.

Les interactions des enfants sont faites d'imitations, d'échanges d'objets, de premières coopérations, de conflits et d'agressions (Pirard et al., 2015). L'éducatrice accompagne et guide les enfants dans leurs apprentissages à s'autocontrôler et à respecter les règles et les autres pour le bien-être de tous (Pirard et al., 2015). Dewey (1983) mentionne que le façonnement de la disposition mentale et affective relié à la conduite d'une personne est lié à l'environnement social, car il met en place des activités qui éveillent et renforcent certaines impulsions ayant des fins et des conséquences différentes. C'est donc dire que l'éducatrice est responsable de mettre en place des situations favorables afin d'assurer des interactions riches afin que les enfants se développent en fonction de leur plein potentiel.

L'éducatrice possède plusieurs rôles et responsabilités vis-à-vis du milieu où elle travaille, des familles et des enfants à sa charge (Berger et al., 2017). Elle doit adapter ses interventions en fonction des différences sur le plan des valeurs qui peuvent exister entre les différentes personnes avec qui elle interagit (son milieu de travail, les familles et les enfants) (MFA, 2007). Lorsque plusieurs valeurs se présentent en même temps, elles risquent de s'opposer, et donc, l'individu doit faire un choix et c'est là que les conflits et les dilemmes apparaissent (Desaulniers & Jutras, 2006). L'individu qui résout un dilemme exerce son jugement moral afin de décider de la conduite à adopter (ministère de

l'Éducation & Direction de la formation générale des jeunes, 1992). L'éducatrice doit exercer son jugement moral en regard des nombreux dilemmes auxquels elle est exposée, et cela, dans un environnement qui, selon Baumgartner et al. (2009), est soumis à de nombreux facteurs de stress. La présente étude est exploratoire et vise à mesurer le développement moral ainsi que le stress des éducatrices afin de vérifier s'il existe des liens entre ces deux variables. L'intérêt d'étudier ces variables et les possibles liens qui les unissent est de se questionner dans le but de mieux comprendre et d'améliorer les conditions de travail de celles qui contribuent au développement de la qualité des services offerts aux enfants et à leur famille.

Le premier chapitre dresse la problématique du développement moral et du stress dans les CPE. Les SGÉE sont présentés pour ensuite traiter des rôles et du développement moral de l'éducatrice. Ensuite, l'éthique professionnelle dans le travail de l'éducatrice est abordée et elle est suivie de vignettes de cas qui démontrent des exemples de dilemmes. Le stress et les conditions de travail dans les SGÉE sont évoqués, suivis de la pertinence de la recherche.

Le deuxième chapitre établit le cadre de référence théorique du développement moral ainsi que du stress. Le CPE y est défini ainsi que le programme éducatif. L'éducatrice est définie en tant que modèle ayant plusieurs responsabilités, puis la professionnalisation de l'éducatrice est démontrée. Des définitions et des précisions concernant l'éthique et la morale sont données. L'éthique dans la formation des éducatrices est explorée, suivie du

dilemme moral. Le développement moral est défini dans une perspective psychologique en fonction de la théorie de Kohlberg ainsi que celle des néo-Kohlbergiens. Ensuite, le développement moral ainsi que les rôles des éducatrices sont présentés. Le stress en général, puis le stress dans la profession de l'éducatrice ainsi que les sources de stress dans les SGÉE sont définis. Ensuite, le développement moral et le stress sont mis en relation et finalement, les objectifs de la recherche sont présentés.

Le troisième chapitre fait état de la méthodologie. Le type de recherche et l'échantillon à l'étude sont présentés et suivis des instruments de mesure ainsi que leur validité. Ensuite, le déroulement de l'étude est présenté et est suivi du plan d'analyse des données ainsi que des considérations éthiques.

Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus. Les résultats en lien avec les caractéristiques de l'état de stress et du développement moral des éducatrices travaillant dans les CPE sont présentés. Les résultats des caractéristiques des schémas moraux parmi les éducatrices sont présentés et suivis des types d'indicateurs (en transition ou consolidés) de développement moral des éducatrices travaillant dans les CPE. Ensuite, les caractéristiques de l'état de stress psychologique des éducatrices travaillant dans les CPE sont présentées. Pour clore ce chapitre, le niveau de stress des éducatrices en fonction de leur schéma prédominant de développement moral est présenté.

Le cinquième chapitre est une discussion sur les résultats obtenus. Une synthèse des constats de l'étude est présentée. Ensuite, des pistes d'action pour la pratique des éducatrices concernant leur développement moral sont élaborées. Parmi ces pistes d'action, il est question de l'autonomie dans la prise de décision d'ordre moral, de l'éducation et de la formation pour faire évoluer le développement moral ainsi que la reconnaissance des rôles qu'exercent les éducatrices sur le plan moral. Ensuite, le stress des éducatrices travaillant dans les CPE fait l'objet de critiques, puis des pistes de recherche sur le développement moral ainsi que sur le stress des éducatrices travaillant dans les CPE sont émises. Pour terminer ce chapitre, les forces et les limites de la recherche sont présentées.

**Chapitre 1**  
Problématique

L'Institut de la statistique du Québec (ISQ) a réalisé une enquête permettant de recueillir de l'information concernant l'environnement de plusieurs enfants fréquentant la maternelle durant l'année scolaire 2016-2017 (Lavoie et al., 2019). Cette enquête révèle que 92 % des enfants ont eu recours à un service de garde régi ou non (Lavoie et al., 2019). En 2019, 61 % des enfants de moins de 5 ans fréquentaient un service de garde reconnu (MFA, 2021a). La proportion d'enfants qui fréquentent un CPE augmente avec l'âge des enfants (Lavoie et al., 2019; MFA, 2021a). Avant l'âge de 1 an, la proportion d'enfants fréquentant un service de garde reconnu est de 21,4 %, 70,4 % à 2 ans, 75,7 % à 3 ans et 72,8 % à 4 ans (MFA, 2021a). Les résultats de l'enquête réalisée auprès des enfants de maternelle mentionnent que 50 % d'entre eux ont fréquenté un service de garde entre 35 et 45 heures par semaine (Lavoie et al., 2019). La fréquentation d'un service de garde de qualité influence positivement le développement global de l'enfant (Bigras & Lemay, 2012). Fréquenter un service de garde éducatif pendant la petite enfance a des effets positifs sur le développement, et ce, jusqu'au début de l'adolescence (Vandenbroeck & Lazzarri, 2014). Le développement des enfants est influencé par différentes personnes, ceux-ci tissant d'abord des liens avec leurs parents, puis avec les membres de la famille élargie et avec le personnel des services de garde éducatifs à l'enfance, l'école et la collectivité (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

Dans ce chapitre, il sera question de présenter les différents types de SGÉE suivis des rôles et du développement moral des éducatrices. Ensuite, l'éthique professionnelle dans le travail de l'éducatrice sera présentée, suivie de deux vignettes de cas exposant des exemples de dilemmes dans la profession. Par la suite, le stress et les conditions de travail dans les SGÉE seront présentés, suivis de la pertinence de la recherche.

### **Services de garde éducatifs à l'enfance**

Selon le MFA (2020a), il existe quatre types de services de garde reconnus au Québec : le CPE, la garderie subventionnée, la garderie non subventionnée et le service de garde en milieu familial reconnu par un bureau coordinateur. Les services de garde non reconnus sont le milieu familial non régi et la garde à domicile (Guay et al., 2015). Les pratiques éducatives exercées par les services de garde reconnus se basent sur le programme éducatif élaboré par le MFA (2019). Les principes de base du programme s'appuient sur l'approche humaniste, puisqu'ils placent l'enfant au centre de son développement et privilégient les interventions démocratiques (MFA, 2019).

Les CPE offrent une meilleure qualité de services de garde éducatifs que les garderies privées (ISQ, 2014), et ce, même en considérant que les résultats démontrent qu'il y a place à l'amélioration sur le plan de la stimulation entre autres (Japel et al., 2005). Dans son enquête « Grandir en qualité », l'ISQ (2014) met en lumière certaines lacunes concernant l'application des interventions démocratiques. Les résultats de l'enquête rapportent que les éducatrices ne fournissent pas assez d'occasions aux enfants de

résoudre leurs problèmes et d'agir de façon autonome (ISQ, 2014). De plus, il y a trop peu d'actions posées par les éducatrices pour favoriser un climat propice au développement de la coopération entre les enfants (ISQ, 2014). Dans un ouvrage, Tostain (1999) résume le travail de Kohlberg et il mentionne que l'ambiance sociale peut influencer le développement moral d'un individu. Il met l'emphase sur l'importance d'une éducation qui puisse démontrer aux enfants le respect mutuel. Puisque l'éducatrice met en scène plusieurs rôles et responsabilités dans le cadre de son travail auprès des enfants (Berger et al., 2017), des liens entre les rôles des éducatrices et leur développement moral s'imposent.

### **Rôles et développement moral des éducatrices**

Dans son travail au quotidien, les éducatrices vont fréquemment vivre de l'incertitude quant à l'appropriation de leur rôle et quant à l'élaboration appropriée de leurs fonctions (Hyson, 1982, cité dans Tessier et al., 1995). Les conflits et les ambiguïtés de rôle dans le travail des éducatrices apparaissent dans de nombreuses études (Dion, 1989; Manlove, 1993, 1994; Tessier et al., 1989, 1995) et ils génèrent du stress (Tessier et al., 1995). Certains auteurs se sont intéressés aux questions que peuvent susciter les ambiguïtés de rôle chez les éducatrices (Tessier et al., 1989, 1995). Déjà dans les années 80, la littérature mentionne que l'on retrouve plusieurs dilemmes dans la profession d'éducatrice à l'enfance qui se rapportent à des décisions morales prises dans des conditions stressantes (Linn, 1984).



L'implication du développement moral des éducatrices est teintée de valeurs et elle se reflète dans plusieurs petits gestes quotidiens tels que des attitudes et des remarques échangées entre les éducatrices et les parents (Cantin & Bigras, 2010). La question du développement moral des éducatrices questionne sur la formation de celles-ci, en lien entre autres avec les compétences d'éthique professionnelle dans la formation, à savoir si elles sont semblables au développement moral (Cantin & Bigras, 2010).

### **Éducatrice et éthique professionnelle**

Dans sa formation, l'éducatrice doit développer des compétences professionnelles (ministère de l'Éducation, 2000; MFA, 2021b). À partir de l'an 2000 jusqu'à l'année 2021<sup>1</sup>, l'éducatrice devait développer 22 compétences dont près de la moitié d'entre elles demande d'agir de façon éthiquement professionnelle. L'éthique est une discipline philosophique qui guide un ensemble de principes moraux sur lequel s'appuie le comportement (Larousse, 2021). Elle fait référence à la théorie de l'action morale, alors que le terme « moral » désigne presque seulement les comportements et leurs codes (Desaulniers & Jutras, 2006). Au Québec, bien que plusieurs associations et regroupements possèdent un code d'éthique pour les éducatrices, il n'existe pas de code d'éthique ni d'ordre professionnel pour l'ensemble de cette catégorie de profession. Chaque CPE adopte ce qui lui convient (Berger et al., 2017). Lorsqu'il est question d'éthique professionnelle, il s'agit d'une réflexion sur les valeurs qui motivent le

---

<sup>1</sup> Un nouveau référentiel de compétences voit le jour en 2021 (MFA, 2021b), ce référentiel est mentionné dans la discussion de cette thèse.

comportement (Legault, 1999). Dans le cadre de cette thèse, le terme « profession » est pris dans le sens générique d'une activité professionnelle qui repose sur des fondements et une pratique qui sont partagés par un groupe de personnes, plutôt que comme un titre professionnel (membre d'un ordre par exemple). D'autre part, dans sa pratique, l'éducatrice doit prendre en considération que chaque enfant et chaque famille sont uniques et possèdent des valeurs différentes (MFA, 2019). Elle doit adapter ses interventions en fonction des différences de normes et de valeurs qui peuvent exister entre le milieu familial et le milieu de garde (MFA, 2007). Les valeurs ont une composante affective importante, puisqu'elles représentent des convictions enracinées à l'intérieur des gens (Desaulniers & Jutras, 2012). Lorsque plusieurs valeurs présentes s'opposent et que l'on doit faire un choix, un conflit de valeurs apparaît et il y a un dilemme éthique à résoudre (Desaulniers & Jutras, 2012). Puisque les valeurs peuvent différer d'une personne à l'autre et qu'elles sont affectivement liées, la façon de gérer les dilemmes associés peut tout autant différer.

### **Dilemme : vignettes de cas**

Tout au long de la journée, les éducatrices prennent des décisions en fonction du jugement qu'elles se font des situations qui apparaissent au quotidien. Ces décisions ont des répercussions sur les enfants, sur les autres membres du personnel ainsi que sur les parents et peuvent s'accompagner de stress. La vignette ci-dessous expose trois façons différentes de prendre en compte une situation dans le cadre du travail de l'éducatrice.

### Le sommeil d'Aline<sup>1</sup>

Situation problème (dilemme) : Liette est une éducatrice. Elle travaille au centre de la petite enfance *La maison des poupées* depuis plus de cinq ans dans un groupe d'enfants âgés de 4 à 5 ans. Depuis le début de l'année, la maman d'Aline lui demande de ne pas faire dormir son enfant. Liette a essayé de se plier à la demande du parent en demandant à la fillette de rester calme sur son matelas pendant 30 minutes, puis en lui offrant des livres pour le reste de la sieste. Seulement, Aline s'endort seule, et ce, parfois même avant tout le monde deux minutes à peine après s'être allongée sur son matelas. L'éducatrice a observé que la fillette pleure et qu'elle est très réactive lorsqu'elle est privée de sieste. Liette mentionne à la mère de l'enfant ses observations et elle lui dit que celle-ci semble avoir besoin d'une sieste. La maman d'Aline lui répond que sa fille ne s'endort jamais avant 22 h le soir et demande à Liette d'empêcher la fillette de dormir.

Que doit faire Liette? Est-ce qu'elle doit répondre aux besoins de l'enfant et laisser Aline dormir ou est-ce qu'elle doit répondre aux besoins de la mère et empêcher l'enfant de s'assoupir? Comment devrait-elle agir devant une situation comme celle-ci? Voici trois exemples de comportements non exhaustifs que pourrait adopter Liette :

- (1) Liette va laisser Aline dormir et elle ne le dira pas à la mère de l'enfant. Si jamais la mère d'Aline se rend compte que sa fille a dormi, Liette lui dira qu'elle n'a pas été capable de la réveiller pour cette fois-ci, ou que sa fille s'est endormie pendant qu'elle était absente. L'éducatrice prend la décision de mentir à la maman d'Aline parce qu'elle ne veut pas avoir à intervenir au regard des répercussions que cause le manque de sommeil chez Aline. Elle agit en fonction des efforts qu'elle souhaite exercer sur la situation. Aussi, elle ment parce qu'elle ne veut pas subir

---

<sup>1</sup> Bien que les trois situations exposées dans ce cas se basent sur la théorie du développement moral de Rest et al. (2000), l'histoire et les noms sont fictifs.

le mécontentement de la mère de la fillette. Elle agit ainsi pour ne pas avoir de répercussions négatives. Liette pense à ses propres intérêts.

- (2) Liette va chercher des réponses auprès du directeur de la garderie. Elle va lui exposer la situation à laquelle elle se sent contrainte d'agir et elle va se fier à ce qu'il va lui conseiller de faire. Si le directeur lui mentionne une formule toute faite, Liette va l'appliquer. Cependant, si celui-ci ne lui donne pas une réponse concrète, Liette va consulter ses collègues de travail. Liette va ajuster ses interventions au regard de la situation conflictuelle en fonction de ce que le directeur et ensuite son équipe de travail lui diront. Elle tiendra compte de l'ordre hiérarchique des gens (directeurs et ensuite collègues) à l'intérieur de l'établissement où elle travaille. Elle va faire ce que les autres vont lui recommander en appliquant les conventions de son groupe de référence et en respectant l'ordre hiérarchique.
- (3) Liette va se fier à son propre jugement en fonction de la cohérence de la situation. Liette va demander une rencontre avec Aline, la maman de celle-ci et le directeur. Elle va demander à connaître le point de vue de tout le monde et elle donnera le sien. Elle va partager son pouvoir de décision avec Aline, la maman de celle-ci et le directeur. Elle va prendre en considération l'opinion de tout le monde et elle va faire un choix en fonction de ce qui est accepté démocratiquement. L'éducatrice va juger de la situation en fonction de ce qu'elle considère juste et équitable dans l'intérêt de tous.

---

### Les vêtements de Jacques<sup>1</sup>

Situation problème (dilemme) : Miranda travaille dans un centre de la petite enfance depuis environ six mois avec un groupe d'enfants âgés de 2 à 3 ans. Elle remplace une éducatrice partie en congé de maternité au mois d'août. La fin du mois de janvier affiche un paysage tout blanc de neige et la température est plutôt froide en cette période de l'année. Depuis le début de son remplacement, elle constate qu'un enfant de son groupe ne possède pas de vêtements adaptés soit à son âge ou à la saison. À chaque fois, elle en parle aux parents en personne et elle met aussi une note à l'agenda de l'enfant. Les parents mentionnent qu'ils apporteront les vêtements convenus, mais ils ne le font pas. Au CPE, les enfants vont dehors tous les jours sauf dans de rares occasions. Depuis la mi-novembre, lors de l'habillage, avant d'aller jouer dehors, elle doit aider Jacques à mettre ses bottes, puisqu'il n'y arrive pas tout seul étant donné qu'elles sont trop petites pour ses pieds. Son pantalon de neige aussi est trop petit tout comme sa tuque qui ne tombe pas sur ses oreilles et ses mitaines qui sont impossibles à enfiler.

---

Qu'est-ce que Miranda devrait faire? Comment agir devant une situation comme celle-ci? Voici trois exemples de comportements non exhaustifs que pourrait adopter l'éducatrice :

- (1) Miranda va cesser de faire des demandes aux parents afin de préserver un bon lien avec eux. Elle ne veut pas créer des tensions ou des malaises. L'éducatrice va prêter du linge de rechange à l'enfant lorsque cela sera possible et elle va rester moins longtemps à l'extérieur lorsqu'elle constatera que le jeune enfant n'est plus confortable. De cette façon, elle évite les situations désagréables et ne s'ajoute pas de travail supplémentaire.
- (2) Miranda va questionner son équipe de travail. Elle va tout d'abord respecter l'ordre hiérarchique du CPE et demander à la directrice quelles sont les politiques

---

<sup>1</sup> Bien que les trois situations exposées dans ce cas se basent sur la théorie du développement moral de Rest et al. (2000), l'histoire et les noms sont fictifs.

en lien avec cette problématique et comment elle peut agir. Ensuite, elle va se référer aux autres éducatrices, à savoir comment elles s'y prennent pour résoudre une situation semblable. L'éducatrice va se référer et se conformer à son équipe de travail en fonction de la hiérarchie qui y règne afin de savoir comment juger la situation et elle va appliquer ce que demande le milieu.

- (3) Miranda va partager son pouvoir décisionnel avec toutes les personnes impliquées. Elle va demander une rencontre avec l'enfant, les parents de celui-ci et un ou des membres de son équipe de travail tels que la directrice et une autre éducatrice par exemple. L'éducatrice de Jacques va juger de la situation en fonction de ce qui est dans l'intérêt de tout le monde et de ce qui est accepté démocratiquement.

Les éducatrices doivent partager leur pouvoir de décision non seulement avec les enfants et leurs parents, mais aussi avec leurs collègues de travail (MFA, 2019). Elles doivent composer avec les différences de valeurs (tolérance, équité, responsabilité, etc.) qui existent entre chaque personne avec qui elles entrent en relation dans le cadre de leur travail (MFA, 2019) qui est soumis à des conditions de travail stressantes (Baumgartner et al., 2009; Faulkner et al., 2016).

### **Stress et conditions de travail dans les services de garde éducatifs**

Lalonde-Graton (2002) rapporte que les pauvres conditions de travail (pauvreté des salaires, ratio élevé, manque de places, manque de reconnaissance, lourdes tâches,

responsabilités, roulement de personnel) du travail des éducatrices se répètent au fil des années. La pauvreté des salaires n'est pas représentative des responsabilités qui sont confiées ni de la formation reçue et représente de mauvaises conditions de travail (Lalonde-Graton, 2002). De 2013 à 2017, il y a d'importantes coupes budgétaires dans les services de garde qui ont des répercussions sur les conditions de travail des éducatrices (Bellemare, 2020). La recherche effectuée par Bellemare (2020) rapporte que les éducatrices déplorent une surcharge de travail au niveau des tâches (manque de temps et augmentation d'enfants à besoins particuliers par exemple) ainsi qu'un manque de reconnaissance (Bellemare, 2020). L'amélioration des salaires et la reconnaissance du rôle que jouent les éducatrices viennent en tête des principaux problèmes à résoudre afin d'encourager le personnel à persévérer dans la profession (Lalonde-Graton, 2002). Le travail des éducatrices, considéré comme un service essentiel (Gouvernement du Canada, 2021; Lalonde-Graton, 2002), est soumis à de mauvaises conditions qui menacent la qualité des services offerts. Par ailleurs, les mauvaises conditions de travail causent du stress (Krieger & Arial, 2022).

Il existe plusieurs sources de stress liées aux conditions de travail des éducatrices : la pauvreté des salaires (Goelman, 2000; Schreyer & Krause, 2016), la grande charge de travail (Cassidy et al., 2011; Cumming, 2017), le manque de reconnaissance de la profession (Faulkner et al., 2016), les caractéristiques environnementales (Baumgartner et al., 2009), les relations interpersonnelles (Faulkner et al., 2016), les conflits et les ambiguïtés de rôle (Tessier et al., 1995). La notion de stress dans la profession à l'enfance

est soulevée dans la formation des éducatrices à l'intérieur du référentiel de compétences (ministère de l'Éducation, 2000).

Parmi les 22 compétences que l'éducatrice doit acquérir, il y en a une qui concerne le stress et l'épuisement (ministère de l'Éducation, 2000). Il s'agit de la compétence *agir de façon sécuritaire en milieu de travail*. Dans la description faite de la compétence, l'importance de protéger sa santé physique et mentale en lien avec le stress et l'épuisement professionnel est indiquée (ministère de l'Éducation, 2000). La FSSS-CSN (Fédération de la santé et des services sociaux-Confédération des syndicats nationaux), mentionne que les coupes dans le budget des dernières années ont affecté les éducatrices à un point tel que les prestations d'assurance pour invalidité ont augmenté de 63 % de 2015-2016 à 2016-2017, passant de 8 à 13 millions de dollars (Scali, 2019), ce qui questionne sur la place que prend le stress dans la profession.

Le stress peut être présent dans le travail des éducatrices à l'enfance (Beaudoin, 2018; Santelices, 2014; Schreyer & Krause, 2016; Wagner et al., 2013). Puisque les écrits mettent de l'avant que le travail avec les enfants est stressant, et que les études démontrent qu'une exposition prolongée au stress mène à l'épuisement, il est pertinent de se questionner sur les répercussions possibles de l'épuisement du personnel éducateur. L'épuisement professionnel et le roulement du personnel entraînent une détérioration de la qualité des soins ou des services fournis par le personnel (Cornille et al., 2006; Manlove, 1993).



### **Pertinence de la recherche**

L'éducatrice à l'enfance a plusieurs rôles et responsabilités à jouer dans le cadre de son travail auprès des enfants (Berger et al., 2017) qu'elle exécute dans des conditions stressantes (Baumgartner et al., 2009; Cumming, 2017; Faulkner et al., 2016; Schreyer et Krause, 2016; Tessier et al., 1995). En composant avec les différences de valeurs qui peuvent exister entre le milieu familial des enfants, le milieu où elles travaillent et leur propre bagage d'expérience (MFA, 2019), les éducatrices sont exposées à vivre du stress et des dilemmes moraux. La présence de plusieurs valeurs qui risquent de s'opposer conduit à un conflit de valeurs et mène à un dilemme éthique à résoudre (Desaulniers & Jutras, 2006). À l'intérieur de ses pratiques éducatives, l'éducatrice va poser des gestes, des attitudes, des remarques qui sont influencés par des valeurs et qui impliquent le développement moral (Cantin & Bigras, 2010). Les pratiques démocratiques valorisées par le MFA (2019) ainsi que les responsabilités reliées à l'éducation induisent une bonne connaissance des situations sociales (conflits) et donnent lieu à des progrès au niveau du développement des jugements moraux (Lehalle et al., 2004). Dans le cadre de son travail, l'éducatrice doit situer les besoins des enfants en regard de leur développement global, incluant le développement moral de celui-ci (ministère de l'Éducation, 2000; MFA, 2019). Cependant, à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à aller mesurer le développement moral des éducatrices au Québec, et pourtant, les enfants apprennent en observant (François & Botteman, 2002) et en imitant (Hendrick, 1993) les adultes auxquels ils se réfèrent. La recherche présentée dans le cadre de cette thèse pose la question à savoir : « Comment le niveau de développement moral des éducatrices

travaillant dans les CPE est-il relié à leur état de stress psychologique? ». Le choix des CPE repose sur plusieurs facteurs dont le fait qu'ils offrent de meilleures conditions d'emploi et de travail (Bellemare, 2020) et qu'ils sont de bonne qualité (AQCPE, 2019; ISQ, 2014). Il paraît pertinent de s'intéresser à cette question, puisque l'enquête « Grandir en qualité » de l'ISQ (2014) mentionne des lacunes sur le plan des interventions démocratiques de la part des éducatrices. De plus, ce style d'intervention implique le développement moral et le ministère prône le développement de la qualité éducative dans les services de garde au Québec (MFA, 2020b).

**Chapitre 2**  
Cadre conceptuel

Le chapitre précédent a exposé la problématique de la mobilisation des capacités morales des éducatrices qui travaillent dans des conditions stressantes. Afin de mettre en contexte la question générale de recherche, les variables à l'étude seront maintenant décortiquées. Dans ce chapitre, une présentation générale de ce qu'est un CPE ainsi qu'un programme éducatif sera fait. L'éducatrice sera présentée en tant que modèle responsable, et sa profession sera définie. L'éthique et la morale seront définies et présentées, puis l'éthique dans la formation des éducatrices sera démontrée. Le dilemme moral sera défini et présenté, suivi du développement moral en fonction tout d'abord de la théorie de Kohlberg, puis des néo-Kohlbergiens. Ensuite, le développement moral et les rôles des éducatrices seront présentés. Le stress en général ainsi que le stress dans la profession de l'éducatrice seront définis avant de présenter les sources de stress dans les SGÉE. À la fin de ce chapitre, les études sur le développement moral et le stress ainsi que les objectifs de la recherche seront présentés.

### **Centre de la petite enfance**

Un CPE est un organisme sans but lucratif subventionné qui fournit des SGÉE à contribution réduite dans une ou des installations (MFA, 2020a). Les CPE ont une capacité maximale de 80 enfants par installation et ils sont dotés d'un conseil d'administration (Bellemare, 2020). Ce conseil d'administration est composé d'au moins sept membres dont au moins les deux tiers sont des parents usagers ou de futurs usagers (MFA, 2020a).

Le titulaire d'un permis de CPE possède toujours une portion de garde en installation, mais il peut aussi avoir une division de garde en milieu familial et donc, il peut aussi détenir un agrément de bureau coordonnateur (Bellemare, 2020).

Selon Bellemare (2020), les CPE offrent les meilleures conditions d'emploi et de travail comparativement aux autres organisations (garderies privées, milieux familiaux, etc.). Un sondage réalisé par la firme Léger indique que 51 % des parents considèrent les CPE comme étant de meilleure qualité comparativement aux autres milieux de garde : Responsable d'un service de garde éducatif en milieu familial (RSG; 13 %), garderie privée subventionnée (9 %), garderie privée non subventionnée (9 %), la garde à la maison par un proche (6 %) et la maternelle 4 ans (6 %) (AQCPE, 2019). Les CPE sont plus nombreux comparativement aux autres SGÉE et les éducatrices qui s'y retrouvent sont davantage formées : 86,7 % des membres du personnel éducateur sont qualifiés dans les CPE, 77,8 % le sont dans les garderies subventionnées et 53,2 % dans les garderies non subventionnées (MFA, 2021a). La formation des éducatrices est représentative de la qualité des services offerts (MFA, 2016). Outre la formation, la qualité des services donnés aux familles repose sur l'application du programme éducatif émis par le MFA (2019).

### **Programme éducatif**

Depuis 1997, tous les services de garde peuvent se conformer au programme éducatif qui ne cesse de se renouveler (MFA, 2019). Le programme « Accueillir la petite enfance »

produit en 2019 reprend et enrichit les fondements théoriques et les principes de base du « Programme éducatif des centres de la petite enfance » élaboré en 1997 et « Accueillir la petite enfance » construit en 2007. Ce guide peut servir d'outil de travail au quotidien (gestion, formation et intervention) et il tient compte de trois missions éducatives ainsi que de cinq principes de base confiés aux SGÉE (MFA, 2019). Les trois missions sont : (1) prôner le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent; (2) offrir un milieu de vie propice à accompagner les jeunes enfants dans leur développement global; et (3) participer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et encourager leur inclusion sociale. Les principes de base sont : (1) le service de garde éducatif et les parents doivent agir en partenariat pour le développement harmonieux de l'enfant; (2) le jeu sert d'apprentissage à l'enfant; (3) l'enfant est le principal acteur de son développement; (4) chaque enfant est unique; et (5) le développement de l'enfant constitue un processus global et intégré. Les fondements théoriques du programme éducatif, en plus de s'appuyer sur une approche écologique, privilégient les interventions démocratiques, prônent des valeurs humanistes et demandent à l'éducatrice de créer un lien d'attachement significatif avec les enfants à sa charge (MFA, 2019).

Le programme éducatif est conçu d'un point de vue humaniste (MFA, 2019). Le quatrième principe de base du programme éducatif (chaque enfant est unique) implique l'importance de respecter chaque individu dans ce qu'il est en globalité pour son bien-être. Ce principe est en lien avec l'approche de Carl Roger centrée sur le développement

de la personne qui dit que tout individu détient le potentiel de se développer pleinement (Gauthier & Tardif, 2005). Cette approche incite l'éducatrice à respecter le rythme de chaque enfant en agissant comme un guide, une accompagnatrice en soutenant sa démarche de résolution de conflits par exemple (MFA, 2007). L'éducatrice ne doit pas chercher à faire toujours les mêmes choses, mais plutôt à s'adapter à chaque situation, puisque chaque enfant est unique (MFA, 2007). La totalité de ces attitudes humanistes conduit au style d'intervention démocratique prôné par le programme éducatif (Jules, 2014).

Basés sur des valeurs, les styles parentaux définis par Baumrind (1978) en distinguent trois : autoritaire, démocratique et permissif. Les styles parentaux entraînent des répercussions sur le développement des enfants tel que sur le niveau d'autonomie et les compétences cognitives et sociales (Baumrind, 1978). Le parent autoritaire prend le contrôle des situations et les enfants obéissent (Papalia & Martorell, 2018), ce qui ne permet pas à l'enfant de faire ses propres choix (MFA, 2019). Le parent permissif laisse le contrôle aux enfants dans diverses situations et il l'accompagne peu, ce qui laisse l'enfant seul face à lui-même, alors que le parent qui utilise le style démocratique le guide dans ses apprentissages (Papalia & Martorell, 2018). Ces auteurs donnent le nom de « styles éducationnels » à ces pratiques afin de l'appliquer aux éducatrices en mentionnant que leur façon d'interagir avec les enfants va tendre vers un de ces trois concepts. L'éducatrice qui utilise le style d'éducation démocratique est chaleureuse tout en usant de discipline convenue conjointement : le pouvoir est partagé avec les enfants, les membres du personnel ainsi que les parents (MFA, 2019). Le partage du pouvoir entre les enfants

ou entre l'enfant et l'adulte facilite le développement d'habiletés sociales, notamment l'empathie utile au développement moral (MFA, 2007). En plus de favoriser la confiance en soi, le respect des autres et l'autonomie, le style d'intervention démocratique amène l'enfant à considérer le point de vue des autres lors de la gestion des conflits (MFA, 2007). Les conflits nous amènent à considérer le point de vue des autres, ils sont des opportunités d'apprendre. Selon le MFA (2007), à l'intérieur de ce type d'intervention, l'adulte offre du soutien à la résolution des conflits et permet aux enfants de s'exprimer et de trouver leur propre solution face à un dilemme ou à un conflit. Les enfants doivent être soutenus de différentes manières par un adulte afin d'assurer leur socialisation telles qu'aider les enfants à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent, favoriser la découverte, le respect, l'acceptation des différences et savoir les guider dans la gestion du stress, des conflits et des défis que l'on retrouve dans une vie de groupe (MFA, 2007). En plus de partager son pouvoir et de développer des aptitudes sur le plan relationnel afin d'être capable de se mobiliser et d'interagir, l'éducatrice doit être capable de collaborer avec les différentes personnes qui entourent l'enfant.

Par ailleurs, le programme éducatif donne une grande importance aux interactions de l'éducatrice avec les enfants, en mentionnant que celle-ci doit en soutenir la qualité (MFA, 2019). L'approche écologique de Bronfenbrenner (1979) est mise en lumière dans le programme éducatif et elle démontre l'importance des interactions entre les différents systèmes qui gravitent autour de l'enfant (famille, milieu de garde, voisinage, ministère, etc.) (MFA, 2019). Les éducatrices ne sont pas les seules impliquées dans la socialisation



des enfants, elles doivent partager leur pouvoir avec l'enfant, mais aussi avec les parents par exemple (MFA, 2007). Chaque système, chaque personne qui gravite autour de l'enfant peut exercer une influence sur celui-ci. De plus, le programme éducatif mise sur l'établissement d'un lien d'attachement significatif entre l'éducatrice et les enfants (MFA, 2019). Selon Bowlby (2007), l'éducatrice qui privilégie un attachement secondaire sécuritaire contribue au développement social et cognitif de l'enfant. Afin d'établir une relation d'attachement sécurisante, l'éducatrice doit être en mesure de décoder et de répondre aux besoins des enfants à sa charge dans un délai raisonnable (MFA, 2019). De plus, elle doit être chaleureuse, constante, respectueuse, réceptive et sensible au rythme de chaque enfant (MFA, 2019). La qualité des interactions entre l'éducatrice et l'enfant est liée aux compétences sociales et scolaires des enfants (Pianta et al., 2003). Selon Japel et ses collaborateurs (2005), la qualité de la relation de l'éducatrice avec l'enfant est l'aspect le plus important et il est extrêmement associé aux compétences professionnelles des éducatrices. Le concept de qualité est défini en deux catégories : (1) la qualité structurelle (le niveau d'expérience et de formation des intervenantes, la taille du groupe et le ratio des enfants); et (2) la qualité des processus (éléments liés au programme d'activités qui est offert, les interactions entre l'éducatrice et l'enfant et la relation entre l'éducatrice et les parents) (Japel & Bigras, 2008). En passant beaucoup de temps avec les enfants, les éducatrices créent des liens affectifs significatifs et deviennent des modèles émotionnels susceptibles d'être imités par eux (Denham, 1998).

### **Éducatrice : un modèle responsable**

L'éducation modèle l'activité sociale en lui attribuant une forme voulue, car elle est une activité formatrice (Dewey, 2018). Selon le MFA (2007), c'est par l'exploration, l'interaction, l'observation, l'imitation et l'écoute que l'enfant apprend. Selon Denham (2007), les enfants apprennent en imitant les adultes de leur entourage, notamment leurs manifestations verbales et non verbales des émotions. Cet apprentissage vicariant leur permet d'assimiler l'expression de certaines émotions de base telles que la joie, la tristesse, la colère et la peur (Denham, 2007).

La théorie de l'apprentissage social de Bandura avance que les enfants apprennent à devenir semblables aux autres et à entrer en relation à l'aide du processus d'identification, d'imitation et des renforcements des comportements jugés socialement acceptables (François & Botteman, 2002). Les enfants apprennent en observant les autres enfants ainsi que les adultes qui les entourent et encore plus si ceux-ci détiennent le pouvoir ainsi que de l'influence (François & Botteman, 2002). Les jeunes vont rechercher à imiter leur modèle et à se conformer (Hendrick, 1993).

L'éducatrice a des responsabilités importantes vis-à-vis du bien-être des enfants qui leur sont confiés (MFA, 2019). Elle va poser des actions en fonction des responsabilités qui lui sont confiées que si elle se sent interpellée et qu'elle a la volonté de s'engager (Prairat, 2012). De plus, elle doit acquérir des compétences en lien avec l'éthique professionnelle (ministère de l'Éducation, 2000). Comme la morale, l'éthique vise des

comportements humains responsables; une tendance actuelle de l'éthique se nomme d'ailleurs éthique de la responsabilité (Jonas, 1990). La responsabilité morale de l'éducatrice se veut bienveillante, puisque les enfants à sa charge sont dans une position de fragilité (Prairat, 2012). Un souci éthique constant devrait sous-tendre ses réflexions et ses actions (Higgins, 2011). L'éducatrice doit donc se questionner, exercer son jugement et ajuster ses interventions, puisque les décisions qu'elle prend ont des conséquences sur les autres. L'éducation est un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'individu et de la société (Legendre, 2005). Elle vise à transformer chaque individu de façon singulière en le mettant en relation avec sa communauté (Moreau, 2007). En favorisant l'éducation de jeunes enfants, l'éducatrice a un impact social important. Elle mérite donc cette reconnaissance qui est nécessaire à sa professionnalisation.

### **Professionnalisation de l'éducatrice**

Le terme « profession » et celui de « métier » désignent tous les deux des occupations humaines servant à assouvir nos besoins de subsistance (Beckers, 2007). La professionnalisation indique le processus de l'évolution du métier vers plus de reconnaissance sociale avec les moyens nécessaires à la valorisation de son statut liée aux exigences et responsabilités associées (Beckers, 2007). Les clés de la transformation des métiers en professions résident dans le développement des savoirs théoriques ainsi que dans l'apprentissage de ces savoirs dans le but de fournir des services efficaces (Legault, 1999).

Dans un article, Carbonneau (1993) passe en revue la littérature et relève quatre dimensions communes permettant de définir une profession : (1) l'acte professionnel; (2) la formation; (3) le contexte de pratique; et (4) l'insertion sociale. L'acte professionnel est un acte spécifique de nature altruiste rendu sous forme de service et impliquant une activité intellectuelle. La formation est de nature universitaire et scientifique la plupart du temps. Le contexte de pratique concerne l'exercice de la profession de façon autonome et responsable. L'insertion sociale du professionnel se fait par l'intermédiaire d'une association (ordre ou corporation). L'association doit posséder un droit de regard sur la formation et l'accréditation de ses membres en imposant par exemple l'adoption d'un code d'éthique, laquelle est garante du statut social du professionnel.

Ce n'est pas la formation universitaire qui prévaut pour former les éducatrices. La grande majorité obtient un diplôme d'études collégiales (DEC) ou une attestation d'études collégiales (AEC). Leur formation permet d'acquérir 22 compétences dont près de la moitié d'entre elles nécessitent des savoirs spécifiques leur permettant d'agir de façon éthiquement professionnelle dans l'exercice de ses fonctions (ministère de l'Éducation, 2000). L'éducatrice est responsable des enfants à sa charge et elle exerce son autonomie professionnelle dans ses pratiques éducatives. Elle intervient auprès des enfants et de leur famille en posant des actes professionnels. Afin de guider leurs interventions éducatives et de les outiller, les éducatrices se réfèrent aux formations qu'elles reçoivent ainsi qu'au programme éducatif émis par le ministère de l'Éducation. Elles sont indispensables à la société, puisque les besoins en matière de service de garde sont essentiels (Gouvernement

du Canada, 2021; Lalonde-Graton, 2002). Pour ces raisons, et par souci de cohérence, le terme « profession » est utilisé pour catégoriser ce groupe de professionnels dans le cadre de cette thèse. Par ailleurs, selon le nouveau référentiel de compétences, en plus d'être professionnelles dans le cadre de leurs pratiques quotidiennes, les éducatrices doivent être aussi guidées par l'éthique (MFA, 2021b).

### **Éthique et la morale**

L'éthique (« *éthos* ») et la morale (« *mos/mores* ») ont la même origine qui représente les mœurs, les coutumes et les comportements humains qui font référence à des règles de conduite ainsi qu'à leur justification (Van Zanten, 2008). Le terme « éthique » est par contre réservé à la philosophie, alors que le terme « moral » représente presque seulement les comportements et leurs codes (Desaulniers & Jutras, 2006). L'éthique et la morale sont des régulations sociales qui sont des références pour le jugement et pour l'action, et ce, même si elles s'appuient sur des valeurs différentes (Desaulniers & Jutras, 2006).

L'éthique appliquée est une forme d'éthique qui s'intéresse aux situations vécues sur le terrain et à la prise de décision dans le but de résoudre des problèmes tangibles dans des contextes précis (Desaulniers & Jutras, 2006). Elle se centre sur la prise de décision consciente des répercussions de ses actions (Desaulniers & Jutras, 2006). La délibération éthique est une méthode de l'éthique appliquée dont le travail en équipe inclut la discussion et la réflexion sur le sens des interventions et des valeurs à promouvoir dans l'intervention (Legault, 1999). L'éthique professionnelle, tout comme l'éthique appliquée,

servent à aider les professionnels à assumer leurs responsabilités professionnelles de la façon la plus respectueuse et près des valeurs de leur profession (Desaulniers & Jutras, 2006). L'éthique professionnelle implique la réflexion sur la responsabilité professionnelle (NAEYC, 2011). Paxton (2014) mentionne que l'éthique doit être à la base de la pratique préscolaire, alors que Kennedy (2009) déclare que l'éthique est au cœur des services donnés aux enfants.

### **Éthique dans la formation des éducatrices**

De nombreux écrits avancent que la qualité des services de garde éducatifs repose essentiellement sur la formation du personnel (Doherty, 1991; Doherty-Derkowski, 1995; Huntsman, 2008; Lalonde-Graton, 2002; Zaslow et al., 2009). Le programme d'études qui forme les éducatrices est élaboré selon une approche par compétences (MFA, 2021b; ministère de l'Éducation, 2020).

Un nouveau référentiel dénombrant neuf compétences voit le jour en 2021. Ce référentiel suit un processus basé sur un agir compétent guidé par l'éthique, le sens professionnel, les valeurs, etc. (MFA, 2021b). La compétence 1 « *savoir adopter un agir professionnel adapté au métier d'éducatrice et d'éducateur de la petite enfance* » mentionne l'importance d'utiliser les technologies de l'information et de la communication de façon éthique (MFA, 2021b). La compétence 2 « *savoir assurer la santé et la sécurité* » fait référence à l'obligation de l'éducatrice de détecter et de signaler les situations mettant à risque la santé et la sécurité des enfants (MFA, 2021b). La compétence 9

« *savoir entretenir des partenariats et collaborer* » fait référence à l'application de la confidentialité dans les informations transmises aux tierces personnes (MFA, 2021b).

Le référentiel utilisé de 2000 à 2021 compte 22 compétences qui englobent des dimensions personnelles et professionnelles que l'éducatrice doit acquérir. Ces compétences permettent d'intégrer des habiletés cognitives, psychomotrices ainsi que des comportements socioaffectifs qui induisent l'exercice d'un rôle, d'une fonction, d'une tâche ou d'une activité dans le cadre du travail à effectuer (ministère de l'Éducation, 2000). Elles visent à développer une conscience professionnelle et éthique de l'ouverture aux autres et aux changements, du respect des autres ainsi que du milieu de travail, le développement d'une pensée réflexive ainsi qu'une autonomie professionnelle (Berger et al., 2017). Le Tableau 1 présente les compétences en fonction des deux référentiels.

**Tableau 1**

*Comparaison des compétences en lien direct ou indirect avec l'éthique de l'ancien (22 compétences) et du nouveau référentiel (9 compétences) de compétences (ministère de l'Éducation, 2000; MFA, 2021)*

	Ancien référentiel (ministère de l'Éducation, 2000)	Nouveau référentiel (MFA, 2021)
Compétences en lien direct avec l'éthique	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Situer les besoins d'un ou d'une enfant au regard de son développement global</li> <li>○ Communiquer en milieu de travail</li> <li>○ Analyser le contexte de vie familiale et sociale d'un ou d'une enfant et en déterminer les effets sur son comportement</li> <li>○ Analyser les besoins particuliers d'un ou d'une enfant</li> <li>○ Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources</li> <li>○ Intervenir au regard du comportement de l'enfant et du groupe d'enfants</li> <li>○ Organiser un service de garde à l'enfance</li> <li>○ Assurer des services éducatifs à un groupe d'enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Savoir adopter un agir professionnel adapté au métier d'éducatrice et d'éducateur de la petite enfance</li> <li>○ Savoir assurer la santé et la sécurité</li> <li>○ Savoir entretenir des partenariats et collaborer</li> </ul>
Compétences en lien indirect	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Intervenir au regard de la santé de l'enfant et agir de façon sécuritaire en milieu de travail</li> <li>○ Intervenir au regard de la santé de l'enfant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Toutes les compétences sont guidées par l'éthique</li> </ul>



Parmi les 22 compétences que l'éducatrice doit maîtriser, 8 d'entre elles concernent l'éthique professionnelle et 2 l'induisent indirectement. Selon le ministère de l'Éducation (2000), les compétences qui relèvent d'une éthique professionnelle sont : (1) situer les besoins d'un ou d'une enfant au regard de son développement global; (2) communiquer en milieu de travail; (3) analyser le contexte de vie familiale et sociale d'un ou d'une enfant et en déterminer les effets sur son comportement; (4) analyser les besoins particuliers d'un ou d'une enfant; (5) établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources; (6) intervenir au regard du comportement de l'enfant et du groupe d'enfants; (7) organiser un service de garde à l'enfance; et (8) assurer des services éducatifs à un groupe d'enfants.

Parmi les autres compétences que l'éducatrice doit acquérir, deux d'entre elles mentionnent indirectement les comportements d'éthique professionnelle : intervenir au regard de la santé de l'enfant et agir de façon sécuritaire en milieu de travail (ministère de l'Éducation, 2000). Dans la description de la compétence d'intervenir au regard de la santé de l'enfant, le respect de la confidentialité y est inscrit et celui-ci est indirectement relié à des comportements d'éthique professionnelle. Dans la description faite de la compétence qui mentionne d'agir de façon sécuritaire en milieu de travail, le dépistage et le signalement des indices de mauvais traitements et de négligence envers l'enfant y sont inscrits et ceux-ci sont aussi reliés à des comportements d'éthique professionnelle. Le terme « éthique » renvoie nécessairement aux valeurs (Desaulniers & Jutras, 2006).

Selon Rokeach (1973), une valeur est une croyance persistante selon laquelle un mode de conduite ou un état final d'existence spécifique est personnellement ou socialement préférable à un autre mode de conduite ou à un autre état final d'existence. Les valeurs sont souvent liées au domaine moral et, pour exister en tant que valeurs morales, elles doivent être intégrées et exprimées par des actions observables et reconnaissables (Desaulniers & Jutras, 2006). Les valeurs sont des convictions, des croyances. Ainsi, elles sont affectivement liées et donc, cela vaut la peine de se mobiliser, voire se battre, pour elles (Desaulniers & Jutras, 2006). Lorsque plusieurs valeurs sont en présence, qu'elles semblent s'opposer et qu'il faut choisir parmi elles pour intervenir, un conflit de valeurs apparaît ainsi qu'un dilemme moral<sup>1</sup> à résoudre (Desaulniers & Jutras, 2006).

### **Dilemme moral**

Le ministère de l'Éducation et la Direction de la formation générale des jeunes (1992) mentionnent qu'un dilemme se pose lorsqu'une personne doit choisir entre deux actions à adopter à l'intérieur d'une situation. Ainsi, toujours selon ces auteurs, le dilemme moral est représenté par une histoire (courte) dans laquelle un choix doit être fait dans le but de résoudre un problème moral. Le dilemme moral a deux buts, soit il permet de déterminer une structure de développement moral d'un individu, soit il constitue un moyen d'apprentissage moral (ministère de l'Éducation & Direction de la formation générale des

---

<sup>1</sup> Pour la forme générale du texte, le terme « dilemme moral » sera utilisé et remplacera le terme « dilemme éthique » à l'occasion. Cependant, précisons qu'un dilemme moral peut avoir des implications éthiques parce que ce dilemme entraîne des répercussions concrètes sur la vie des personnes concernées à travers les conduites qui découlent de la résolution ou non du dilemme. Ainsi, un dilemme moral devient éthique lorsqu'on examine ses répercussions concrètes sur les personnes.

jeunes, 1992). Le dilemme moral, tout comme le dilemme éthique et le conflit éthique, réfèrent au processus de l'évaluation cognitive d'une situation conflictuelle (Langlois et al., 2009). Selon Prat Dit Hauret (2007), l'éthique s'appuie sur les aptitudes et la capacité d'émettre des jugements moraux.

Très peu d'études se sont intéressées aux dilemmes moraux dans le domaine de l'éducation à la petite enfance contrairement au domaine de l'enseignement (Campbell, 2000; Colnerud, 1997; Shapira-Lishchinsky, 2009). Néanmoins, les dilemmes moraux qui se retrouvent en enseignement portent sensiblement sur les mêmes sujets que ceux en enfance (Rodd & Clyde, 1990). Un exemple d'une situation conflictuelle conduisant à un dilemme et dont la littérature fait mention est le cas présumé de maltraitance envers un enfant (Kennedy, 2009; Paquette et al., 2020; Rodd & Clyde, 1990). Dans une publication au Québec, Paquette et ses collaborateurs (2020) mentionnent que l'incertitude est au centre de la prise de décision de dénonciation des éducateurs en milieu de garde dans une situation de maltraitance. Les auteurs soulignent que le chemin menant à un signalement est rempli de situations ambiguës.

Au Canada, en Ontario, les éducatrices de la petite enfance sont réglementées par l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance (OEPE). Il est primordial d'être inscrit auprès de l'OEPE pour exercer le métier d'éducatrice (ministère de la Formation et des Collèges et Universités, 2018). Les normes déontologiques et professionnelles y sont définies comme les croyances, les valeurs, les responsabilités et

les relations de base de la profession qui déterminent les bonnes pratiques de l'éducation de la petite enfance (OEPE, 2017). L'OEPE (2017) affirme que conformément à la loi de 2007, la pratique des éducatrices et éducateurs de la petite enfance est réglementée par l'OEPE. Il ajoute que tous les membres de l'OEPE doivent se conformer au code de déontologie et normes d'exercice dans le cadre de leurs fonctions périodiques dans les milieux de la petite enfance.

Aux États-Unis, les éducatrices en petite enfance sont régies par un code éthique : National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Feeney, 2010). Dans un article, Feeney (2010) décrit six situations qui relèvent de dilemmes dans la profession. Ces situations concernent le comportement des enfants, des familles, des collègues, des directeurs, des administrateurs et des formateurs. Il est mentionné que les situations décrites relèvent toutes de dilemmes éthiques. Le dilemme éthique est défini par Feeney comme des difficultés qui impliquent des responsabilités conflictuelles et qui nécessitent de faire un choix entre des alternatives, dont chacun a des avantages et des inconvénients. Feeney affirme qu'une personne confrontée à un dilemme a besoin de conseils éthiques. L'auteure énonce que le fait d'avoir une éthique professionnelle aide les éducatrices de la petite enfance à réfléchir à leurs responsabilités envers les enfants, les familles, la communauté et la société. De plus, elle ajoute que l'éthique aide les éducatrices à résoudre certains problèmes et situations auxquels elles sont confrontées tous les jours.

En Australie, depuis 1990, les praticiens auprès des enfants de la naissance à 8 ans possèdent un code d'éthique : Early Childhood Australia (ECA; Kennedy, 2009). Kennedy (2009) affirme que les dilemmes sont au cœur de la profession et des exemples impliquant le signalement des enfants dont la protection est soupçonnée sont donnés. Rodd et Clyde (1990) ont publié une étude comparative des éducatrices en Australie et aux États-Unis. Cette étude porte sur les dilemmes dans la profession. Les résultats indiquent que les professionnels de la petite enfance américains et australiens partagent des préoccupations éthiques similaires, en particulier dans les relations entre le personnel et les parents. Les conflits avec les parents sur des demandes spécifiques sont ce qui ressort comme étant le plus préoccupant. Aussi, un autre conflit apparaît lorsque l'enfant est traité d'une manière nuisible et inappropriée telle que le traitement des cas présumés de maltraitance et de négligence. Les conflits qui concernent les interactions avec les parents, les membres du personnel et la direction sont aussi des sources de préoccupations importantes. Dans cette étude, 92,4 % des répondants estiment que l'établissement d'un code d'éthique est une priorité.

En Finlande, une étude s'est intéressée aux dilemmes dans l'éducation à la petite enfance (Tirri & Husu, 2000). Les auteurs exposent trois catégories de dilemmes. La première catégorie concerne des conflits dans les relations entre l'éducatrice et les parents. Cette catégorie est la plus populaire et elle survient lorsque les éducatrices ne sont pas en accord avec les parents sur ce qui est dans le meilleur intérêt pour les enfants. La deuxième

catégorie concerne les conflits entre une éducatrice et une collègue. La troisième catégorie concerne les dilemmes entre une éducatrice et l'ensemble de la communauté.

En Russie ainsi que dans les pays de l'Ouest, le dilemme de préparer les enfants à l'école en bas âge est très présent (Bodrova, 2008). La publication de Bodrova (2008) présente et met de l'avant une approche centrée sur le jeu qui permet de préparer les enfants à l'école sans les initier trop tôt aux rudiments scolaires tout comme c'est le cas ici, au Québec (MFA, 2019).

Le raisonnement moral est utilisé pour défendre nos pensées et nos actions lorsque nous sommes confrontés à un dilemme moral (Kempton, 2008). La théorie du développement moral cognitif peut permettre d'appréhender le niveau de développement moral des éducatrices qui sont souvent confrontées à des dilemmes dans le cadre de leurs pratiques quotidiennes. Le dilemme moral permet de déterminer une structure de développement moral d'un individu (ministère de l'Éducation & Direction de la formation générale des jeunes, 1992). En effet, le développement moral émerge de la réflexion et de la décision en regard de l'exposition à un dilemme.

### **Développement moral**

Olds et al. (2001) définissent le développement moral comme une progression des différents usages d'arguments adoptés par une personne à l'attention de problèmes humains. Les auteurs ajoutent que les théories du développement moral ne peuvent juger

de la précision ou de la malveillance d'une action, mais qu'elles représentent une structure de pensée servant à analyser un problème. Le développement moral comporte des changements dans la composition du jugement moral avec une maturité progressive qui se traduit par une prise en compte de la perspective sociale avec le développement des capacités cognitives (Oubrahim, 2018). Selon Kempton (2008), le raisonnement moral est le jugement que nous faisons à propos de ce qui est bon ou mauvais. Il est basé sur le sens de l'équité, de la justice, de la vertu, de la bonté, de l'altruisme et de la bienveillance (Kempton, 2008). Le jugement moral est relié par des processus de pensée qui permettent du juger si un acte est moralement acceptable ou non (Shaffer, 2000).

### **Développement moral; une perspective psychologique**

Emmanuel Kant, un philosophe allemand, est reconnu comme le père de la déontologie (Paxton, 2014). Kant élabore un modèle d'éthique déontologique représenté par un devoir, une obligation de faire une action selon une loi morale (Champagne, 2003). Selon Paxton (2014), la notion d'éthique de Kant décrit la morale comme un ensemble de principes universalisés, impartiaux, soucieux de décrire ce qui est juste. Pour Kant, la morale est l'expression d'un jugement d'une décision de faire ou non telle ou telle action. Il considère que la raison est bien meilleure juge que notre sensibilité qui peut mener à des conduites injustes (Tostain, 1999). Kant va grandement influencer deux grands auteurs de la psychologie morale : Piaget et Kohlberg qui reprendront plusieurs de ses analyses (Tostain, 1999). Dans une perspective psychologique de la morale, Rest et ses

collaborateurs (2000) se sont inspirés de Kohlberg qui s'est inspiré de Piaget, et ils ont tous tenté d'élaborer des structures de développement moral (Paxton, 2014).

Dans le prolongement des travaux de Piaget sur le développement moral, Kohlberg (1969) a développé la théorie du développement moral cognitif qui tente d'expliquer le cadre cognitif sous-jacent à la prise de décision individuelle dans le contexte d'un problème éthique. Sa démarche tentait de comprendre les processus de raisonnement qu'un individu suit lorsqu'il résout un dilemme (Hauret, 2003). Kohlberg voit le développement moral comme un processus ne pouvant être mesuré que par les dilemmes moraux (Hauret, 2003). La personne doit être confrontée à un conflit interpersonnel ou un conflit d'intérêts et prendre position par rapport à ce dilemme (Ménard et al., 2004). Les jugements éthiques sont conceptualisés comme une série de stades du développement moral cognitif, les individus évoluant à travers les différents niveaux selon une progression séquentielle et irréversible (Hauret, 2003).

Kohlberg croit que le développement moral est lié au développement cognitif, puisque celui-ci est nécessaire au premier (Bideaud, 1980, cité dans Tostain, 1999). De plus, il croit qu'il existe un lien fort entre la morale et l'action et que ce lien est plus fort dans les stades moraux élevés, puisque la personne assume pleinement ses choix moraux, et donc elle se sent responsable de ce qu'elle fait (Tostain, 1999). Kohlberg va élaborer un instrument de mesure à partir de sa théorie, the *Moral Judgement Interview (MJI)*, afin de mesurer le niveau de développement moral (Bancroft, 2002).



## **Théorie de Kohlberg**

Lawrence Kohlberg décrit trois niveaux de raisonnement moral incluant chacun deux stades différents (Tostain, 1999). Ces trois niveaux sont : la morale préconventionnelle, la morale conventionnelle et la morale postconventionnelle.

### ***Morale préconventionnelle***

Le premier niveau est la morale préconventionnelle (stades 1 et 2). Elle se retrouve plus fréquemment chez les enfants de moins de 9 ans et chez quelques adolescents et adultes ayant commis des actes criminels (Ménard et al., 2004). À l'intérieur de ce niveau, l'individu agit selon un contrôle extérieur (Papalia & Feldman, 2014). Le stade 1 est orienté vers le fait d'obéir et d'éviter une punition (Tostain, 1999). Ce premier stade se rapporte à la moralité hétéronome à l'intérieur de laquelle la personne attribue à l'autorité un pouvoir supérieur et face à laquelle elle doit obéir par crainte d'obtenir une punition (Ménard et al., 2004). Ainsi, les conséquences physiques de l'action déterminent sa bonté ou sa méchanceté (Kohlberg, 1973). Le stade 2 est orienté vers une moralité individualiste et instrumentale (Tostain, 1999). La bonne action consiste en ce qui satisfait ses propres besoins et parfois les besoins des autres (Kohlberg, 1973). Au stade 2, la personne va juger de ce qui est bien par ce qui est juste et réciproque dans une relation d'échange (Ménard et al., 2004).

### ***Morale conventionnelle***

Le deuxième niveau est la morale conventionnelle (10 ans et plus) (stades 3 et 4). Elle implique l'intériorisation des normes, les représentants de l'autorité ainsi que la conformité aux conventions sociales (Papalia & Feldman, 2014). La plupart des adolescents et adultes se retrouvent dans ce niveau (Ménard et al., 2004). Les actions morales sont justes lorsqu'elles répondent aux attentes d'autres personnes ou lorsqu'elles maintiennent l'ordre social (Tostain, 1999). Le stade 3 est orienté en fonction des relations interpersonnelles (Tostain, 1999). À l'intérieur de ce stade, la personne veut être considérée comme étant « bonne » (Kohlberg, 1973). Selon Ménard et al. (2004), les relations sont importantes et l'individu présente des stéréotypes de bons comportements, car il veut être bon à ses yeux et aux yeux des autres. Ce stade se caractérise par des attentes interpersonnelles mutuelles et de la conformité interpersonnelle (Ménard et al., 2004). Le stade 4 est orienté vers la loi et l'ordre (Tostain, 1999). Les gens vont accorder de l'importance au fait de maintenir un système et une conscience sociale (Ménard et al., 2004). L'individu va suivre les lois, car il veut bien faire fonctionner la société et maintenir l'ordre social (Ménard et al., 2004).

### ***Morale postconventionnelle***

Le troisième niveau est la morale postconventionnelle (stades 5 et 6). Elle représente l'abandon d'une moralité qui repose sur des conventions sociales en échange d'une moralité composée de grands principes (Tostain, 1999). Elle se caractérise par des principes moraux autonomes (Papalia & Feldman, 2014). Une minorité d'adultes atteint

ce niveau et cela se produit rarement avant l'âge de 20 ans (Ménard et al., 2004). Le stade 5 est orienté vers une moralité du bien-être social, des droits individuels ainsi que de la loi démocratiquement acceptée (Tostain, 1999). Les bonnes actions sont souvent définies en termes de droits individuels et de normes qui ont fait l'objet d'un examen critique et qui sont acceptés par la société (Kohlberg, 1973). Le stade 6 est orienté vers des principes éthiques universels (Tostain, 1999). Ce qui est bon est défini par une décision en accord avec des principes éthiques autochoisis faisant appel à la logique exhaustive, universelle et cohérente (Kohlberg, 1973).

### **Théorie néo-Kohlbergienne**

À partir de la théorie séquentielle du développement moral cognitif, Rest (1979) a construit un instrument de mesure psychométrique qui permet d'évaluer le niveau de raisonnement éthique d'un individu : le *DIT-2*<sup>1</sup>. Il s'agit d'un questionnaire qui a été construit à partir d'entretiens approfondis et des travaux de Kohlberg (Hauret, 2003). Rest et ses collaborateurs (1999a) prennent les idées de Kohlberg pour en faire une adaptation qu'ils nomment l'approche néo-Kohlbergienne. Suivant le modèle de Kohlberg, quatre ressemblances sont visibles entre les deux modèles selon Rest et al. (1999a). Premièrement, le point de vue de départ des auteurs met l'accent sur la cognition. Deuxièmement, les auteurs mettent l'accent sur la construction personnelle des catégories épistémologiques de base telles que les droits, le devoir, la justice, l'ordre, l'aspect social

---

<sup>1</sup> La première version du *DIT-2* se nomme *DIT*, mais par souci de cohérence, le terme « *DIT-2* » sera utilisé dans tout le texte.

et le principe de réciprocité. Troisièmement, les auteurs décrivent le changement au fil du temps en termes de développement (progrès cognitif), et quatrièmement, les auteurs ont la même vision du changement de développement des adolescents et des adultes quant au passage de la pensée morale conventionnelle à la pensée morale postconventionnelle.

Il existe cinq différences entre la théorie de Kohlberg et celle des néo-Kohlbergiens (Rest et al., 1999a, 2000). Premièrement, les néo-Kohlbergiens ne sont pas d'accord avec le concept de stade de Kohlberg. Ils envisagent le développement comme des distributions changeantes plutôt qu'une vision délimitée (escalier). Ils utilisent le terme « schéma » plutôt que « stade » pour signaler les différences avec la conception de Kohlberg (Rest et al., 2000). Deuxièmement, les schémas des néo-Kohlbergiens sont plus concrets que les stades de Kohlberg. Troisièmement, les néo-Kohlbergiens ne prétendent pas que l'évaluation porte sur des opérations cognitives, mais plutôt sur les concepts d'institutions sociales et de systèmes de rôle. Quatrièmement, Kohlberg considère les stades comme étant universels, alors que les néo-Kohlbergiens considèrent la similitude interculturelle comme une question empirique. Cinquièmement, contrairement au *MJI* de Kohlberg qui est un instrument qualitatif sous forme d'entrevue, ils utilisent le *Defining Issues Test (DIT-2)* (Rest et al., 1999a). Celui-ci, né dans les années 70, est un instrument quantitatif qui utilise des réponses à choix multiples (Rest et al., 1999a). You et Bebeau (2013) mentionnent qu'il existe quatre composantes afin de déterminer un comportement moral (FCM) : (1) la sensibilité morale; (2) le jugement moral; (3) la motivation morale; et (4) la mise en œuvre de la moralité. Les auteurs ajoutent que le *DIT-2* est une mesure du jugement moral. Cet

outil est vu comme un dispositif d'activation des schémas moraux (Rest et al., 1999a). Rest et al. (1999a) mentionnent que le fait de lire les dilemmes moraux du *DIT-2* active des schémas moraux dans la mesure où une personne les a développés. Les schémas sont des structures de connaissances qui se logent dans la mémoire à long terme (Rest et al., 2000). Ce sont probablement ces schémas qui structurent et guident la pensée morale des gens (Rest et al., 1999a). Le *DIT-2* suppose que les gens donnent un sens aux situations morales selon trois schémas : les intérêts personnels, le maintien des normes et la pensée postconventionnelle (Rest et al., 1999a). Ces trois schémas suivent un ordre développemental (Rest et al., 1999a). Selon Rest et al. (1999a), le schéma des intérêts personnels a lieu dans l'enfance, alors que le schéma du maintien des normes et le schéma de la morale postconventionnelle sont généralement développés à l'adolescence et à l'âge adulte. Voici une description des trois schémas moraux que contient le *DIT-2* qui s'appuie sur la théorie néo-Kohlbergienne.

### ***Schéma des intérêts personnels***

Le schéma des intérêts personnels n'inclut pas les débuts du jugement moral dans l'enfance. Ainsi, il conçoit que les gens aient au moins 12 ans (Rest et al., 1999a). Ce schéma justifie une décision comme moralement juste en faisant appel aux conséquences d'une action (Rest et al., 2000). Ainsi, le dilemme moral repose sur le fait de perdre ou de gagner. Il inclut les étapes 2 et 3 de Kohlberg, nommé S23, car ces deux éléments fusionnent comme un seul facteur dans le *DIT-2* (Rest et al., 2000).

### ***Schéma du maintien des normes***

Le schéma du maintien des normes représente les règles et les rôles préétablis dans la société (Rest et al., 2000). Il va donc inclure le fait que les gens ont besoin de normes sociales généralement acceptées collectivement et que la nécessité de ces normes s'applique à l'ensemble de la société. De plus, ces normes doivent être claires, uniformes et strictes. Les normes doivent être respectées de façon réciproque par tout le monde, incluant l'établissement de structures et de rôles hiérarchiques (Rest et al., 2000). Ainsi, il faut obéir aux autorités, pas nécessairement par respect des qualités personnelles de l'autorité, mais par respect du système social. Selon Rest et al. (2000), ce schéma fait référence au stade 4 de Kohlberg, nommé S4.

### ***Schéma de la morale postconventionnelle***

Dans le schéma de la morale postconventionnelle, les obligations morales sont fondées sur des idéaux partagés, réciproques et cohérents (Rest et al., 2000). Selon Rest et al. (2000), ces idéaux doivent être en cohérence avec les pratiques acceptées par la communauté. Quatre éléments composent la morale postconventionnelle : (1) mettre de l'avant les critères moraux; (2) faire appel à un idéal; (3) partager les idéaux; et (4) faire preuve de réciprocité de façon totale (Rest et al., 2000). Ce schéma fait référence aux stades 5 et 6 de Kohlberg, nommé S56 (Rest et al., 2000). Le Tableau 2 présente les trois niveaux de développement moral élaborés par Kohlberg avec leurs deux sous-étapes respectives. Le tableau compare le modèle de Rest et al. (2000) à celui de Kohlberg (Kohlberg & Hersh, 1977; Tostain, 1999).

**Tableau 2**

*Comparaison du modèle théorique de Kohlberg avec le modèle théorique néo-Kohlbergien utilisé dans le DIT-2*

	Modèle de Kohlberg (Kohlberg & Hersh, 1977; Tostain, 1999)	Modèle de Rest et al. (2000)
Niveau 1 : Morale préconventionnelle <i>preconventional</i>	<p>Étape 1 : Orienté vers le fait d'obéir et d'éviter une punition <i>The punishment and obedience orientation</i></p> <p>Étape 2 : Orienté vers une moralité individualiste et instrumentale <i>The instrumental-relativist orientation</i></p>	Étapes 2 et 3 (S23) : Orienté en fonction des conséquences ainsi qu'en fonction de perdre ou de gagner
Niveau 2 : Morale conventionnelle <i>conventional</i>	<p>Étape 3 : Orienté en fonction des relations interpersonnelles <i>The interpersonal concordance or « good boy-nice girl » orientation</i></p> <p>Étape 4 : Orienté vers la loi et l'ordre <i>The « law and order » orientation</i></p>	Étape 4 (S4) : Orienté en fonction de l'établissement d'une structure hiérarchique. Les normes doivent être respectées de façon réciproque par tout le monde
Niveau 3 : Morale postconventionnelle <i>postconventional</i>	<p>Étape 5 : Orienté vers une moralité du bien-être social, des droits individuels ainsi que de la loi démocratiquement acceptée <i>The social-contract legalistic orientation</i></p> <p>Étape 6 : Orienté vers les principes éthiques universels <i>The universal-ethical principle orientation</i></p>	Étapes 5 et 6 (S56) : Orienté sur le fait que les obligations morales sont fondées sur les idéaux partagés de façon cohérents et réciproques

### **Types d'indicateurs**

Le modèle de Kohlberg place l'individu dans une catégorie bien précise, alors que les schémas du *DIT-2* possèdent des distributions changeantes (Rest et al., 1999a). Selon Rest et al. (1999a), il n'y a pas de distribution clairement établie comme avec le modèle de Kohlberg, c'est-à-dire que les gens présentent plutôt des mélanges de schémas. Afin de pallier ce problème, les néo-Kohlbergiens définissent des « types » (Rest et al., 1999a). Les types servent à catégoriser les individus en fonction de deux caractéristiques : les schémas prédominants et l'étendu du mélange des schémas, à savoir s'ils sont consolidés ou en transition (Rest et al., 1999a). Les types répondent à trois phénomènes : ils sont ordonnés au niveau du développement, la consolidation facilite le traitement de l'information, alors que la transition l'entrave et les schémas guident différentes décisions (Rest et al., 1999a). Les types d'indicateurs questionnent à savoir comment faire évoluer une personne en regard de son développement moral.

### **Évolution sur le plan moral**

Piaget mentionne que l'évolution de la morale peut se faire par le développement de la décentration, par l'amélioration de la capacité de conceptualiser les règles, mais aussi par le biais de l'établissement de relations égalitaires, la prise de rôles différents, l'accès à l'autonomie et à la responsabilité (Tostain, 1999). Il donne une grande importance au fonctionnement social, aux processus démocratiques entre autres (Tostain, 1999). Les pratiques éducatives des parents et des éducatrices jouent un rôle important dans l'acquisition et l'évolution de la morale (Tostain, 1999). Notamment l'affirmation de



pouvoir, la sollicitation affective et l'argumentation ont une incidence sur l'orientation morale d'une personne (Tostain, 1999). Les principes de base du programme éducatif privilégient les interventions démocratiques (MFA, 2019). L'éducatrice accompagne et guide les enfants dans leurs apprentissages à s'autocontrôler et à respecter les règles et les autres pour le bien-être de tous (Pirard et al., 2015). Par ailleurs, des études faites sur le développement moral d'adolescents ont démontré que leur participation active, démocratique ainsi que leur responsabilisation au sein d'un groupe d'appartenance augmente l'appréhension de situations sociales conflictuelles et donc, génèrent une évolution du jugement moral (Araujo, 2002; Cava & Musitu, 2002). Dans l'enquête « Grandir en qualité », l'ISQ (2014) met en lumière certaines lacunes concernant l'intervention démocratique. Les nombreux rôles exercés par les éducatrices ainsi que le style d'intervention prôné par le ministère de l'Éducation qui se veut démocratique questionnent sur le développement moral de celles-ci.

### **Développement moral et les rôles des éducatrices**

Sur une base quotidienne, le travail des éducatrices les amène à faire l'expérience de dilemmes moraux. Les dilemmes moraux permettent de définir le développement moral, puisqu'ils s'appuient sur la prise de rôle dans une situation morale (Ménard et al., 2004). Reimer et al. (1983) ont développé un modèle de stimulation qui favorise le développement moral. Il s'agit d'une série de conditions élaborées sous forme d'aptitudes et de tâches que l'éducatrice doit détenir et exécuter. Premièrement, l'éducatrice doit avoir une bonne compréhension du conflit moral en regard du développement cognitif du

bambin. Deuxièmement, elle doit reconnaître les types de conflits moraux qui apparaissent selon le groupe d'âge auquel appartient l'enfant. Troisièmement, elle doit être capable d'entériner la perspective du jeune ainsi que de l'encourager à regarder le point de vue de ses camarades. Cet exercice contribue au façonnement de l'empathie. L'éducatrice doit elle-même éprouver le conflit moral afin de le reconnaître et de pouvoir le résoudre. Afin de favoriser le développement moral des enfants à sa charge, l'éducatrice doit posséder un niveau de raisonnement moral supérieur à celui des enfants (Olds et al., 2001).

Berger et al. (2017) dressent un portrait du rôle de l'éducatrice à l'enfance. Ce portrait témoigne que la fonction première de l'éducatrice est de créer un milieu de vie sécuritaire et favorable au développement global de l'enfant en établissant avec lui une relation significative en regard de son développement affectif. De plus, ses fonctions vont plus loin : elle doit concevoir, organiser, animer ainsi qu'évaluer des activités éducatives qui accompagnent le développement global de chaque enfant à sa charge afin qu'il se développe de façon optimale (Berger et al., 2017). Ensuite, elle doit être capable de travailler en équipe et d'établir un partenariat avec les parents et les autres intervenants du milieu dans le but d'arriver à une concertation quant aux interventions (Berger et al., 2017). L'éducatrice se doit aussi de porter un regard critique sur elle-même et sur son travail afin d'être en mesure de s'autoévaluer sur ses attitudes, ses pratiques ainsi que sa propre évolution personnelle (Berger et al., 2017).

Le rôle de l'éducatrice est essentiellement de favoriser le développement des enfants. Les éducatrices ont un grand pouvoir et des responsabilités importantes par rapport aux enfants qui leur sont confiés. Le défi de se situer sur le plan des valeurs universelles est intimement lié au développement moral, tant des parents que des éducatrices (Cantin & Bigras, 2010). C'est lorsqu'elles portent un jugement sur une situation, un dilemme par exemple, que le développement moral des éducatrices est mis à contribution (Cantin & Bigras, 2010). Par ailleurs, le dilemme moral constitue un moyen d'apprentissage moral (ministère de l'Éducation & Direction de la formation générale des jeunes, 1992). La réflexion qu'elles font de leurs rôles éducatifs et sociaux peut venir influencer leurs pratiques quotidiennes.

Il existe de nombreuses différences entre le milieu de garde et le milieu de vie familial de l'enfant : l'alimentation, les habitudes de sommeil, l'interaction verbale, le contact visuel et la relation entre enfant et adultes (MFA, 2019). Toutes ces choses qui font partie du quotidien des enfants peuvent être à l'origine de conflits de valeurs (MFA, 2019). En étant confrontée jour après jour aux différences de valeurs rencontrées dans le cadre de son travail et mises en relation avec ses propres valeurs, l'éducatrice est exposée à vivre des dilemmes et du stress.

### **Stress**

La recherche sur le stress naît de la présence des deux guerres mondiales selon Gaunt, (1949, cité dans Lupien, 2010, 2015). Deux raisons sont données pour expliquer ce fait

(Lupien, 2015). Premièrement, pendant les deux guerres, les médecins de l'armée observèrent qu'en plus des blessures physiques, de nombreux soldats montraient un état de choc traumatique. Deuxièmement, pendant la Deuxième Guerre mondiale, plusieurs chercheurs décidèrent de quitter l'Europe dans le but d'éviter la guerre et de poursuivre leurs recherches.

Lupien (2010) mentionne qu'Hans Selye est considéré selon plusieurs comme étant le père du stress, puisqu'il le décrivit pour la première fois en 1936 même si en 1934, Walter Cannon utilise aussi le terme « stress » dans ses recherches. De plus, toujours selon Lupien (2010), il existe une différence importante entre la définition du stress donné par les deux auteurs. Cette différence est que pour Cannon, le stress n'est qu'un mot pour décrire les différentes conditions qui produisent une réponse néfaste sur le corps, alors que Selye est le premier à définir le stress comme une réaction physiologique non spécifique du corps à toute attaque extérieure.

Lupien (2010) mentionne que le syndrome physiologique de stress expliqué par Hans Selye se traduit par une expérience psychologique négative éprouvée par une personne. Selye (1975) définit trois phases du syndrome général d'adaptation. Premièrement, il y a la phase d'alarme à l'intérieur de laquelle l'organisme va avoir une réaction d'alarme suscitée par une agression. Il va chercher à mobiliser ses ressources pour y faire face. Deuxièmement, il y a la phase de résistance à l'intérieur de laquelle l'organisme va activer ses ressources et chercher à augmenter son degré de résistance. Troisièmement, il y a la

phase d'épuisement à l'intérieur de laquelle l'organisme devient de plus en plus faible jusqu'à l'épuisement de ses ressources.

La notion de stress psychologique apparaît après la Deuxième Guerre mondiale, alors que les médecins voulaient aider les soldats avec des dommages au cerveau et que les physiologistes ne le pouvaient pas (Lupien, 2010). À cette époque, le mouvement behavioriste était populaire, et on croyait que les comportements naissent d'un stimulus et d'une réponse. Lazarus croyait plutôt qu'entre les deux existe un être qui possède son propre bagage de vie et qui va analyser le stimulus en fonction de son propre vécu, donc la réponse ne sera pas la même pour tout le monde (Lupien, 2010). Selon Lupien (2010), les deux docteurs et chercheurs, Lazarus et Mason, vont faire le lien entre l'aspect physiologique et psychologique du stress.

Salmon (2018) note que Lazarus et Folkman vont développer un modèle transactionnel dans lequel la conception du stress est différente pour chaque personne. Ce modèle représente une transaction entre l'individu et son environnement en fonction des perceptions de chaque personne et des stratégies qu'il possède pour y faire face (coping). Le stress est alors subjectif et il s'agit d'une évaluation du stress perçu. Selon Lupien (2010), la façon dont l'individu va interpréter une situation va avoir un impact définitif sur la perception qu'il aura d'une situation (stressante ou non) ainsi que sur sa capacité de négocier cette situation (coping).

Les gens produisent une réponse biologique de stress lorsqu'ils sont exposés à une situation comprenant une ou plusieurs des caractéristiques suivantes : faible contrôle, imprévisibilité, nouveauté et égo menacé (Lupien, 2010, 2020). La première renvoie à un sentiment de n'avoir aucun ou très peu de contrôle sur la situation. La deuxième est représentée par le sentiment que quelque chose d'imprévisible se produit ou va se produire et qu'on ne peut le savoir à l'avance. La troisième caractéristique amène le sentiment de nouveauté par rapport à la situation et la quatrième caractéristique doit susciter une menace pour l'égo.

Le Centre d'étude sur le stress humain (CESH, 2019) mentionne qu'il existe deux sortes de stress qui ont différents effets sur le cerveau et sur le corps, soit le stress aigu et le stress chronique. Le stress aigu n'est pas nécessairement mauvais. Il peut nous aider à gérer une situation difficile, alors que le stress chronique peut à la longue amener des problèmes de santé tels que l'épuisement. L'épuisement professionnel est défini comme une réaction à une situation stressante au travail et peut être causé par une surcharge de travail, par des rôles mal définis, par des désaccords entre collègues ou par l'impossibilité de croître dans une entreprise (Cherniss, 1980). Selon Chênevert (2019), l'épuisement professionnel amplifie d'année en année dans les sociétés occidentales, surtout quant à la dimension émotionnelle de l'épuisement professionnel. Freudenberger (1975) mentionne que les personnes les plus susceptibles de développer un épuisement professionnel sont celles qui doivent constamment se consacrer au bien-être des autres. Dans son travail, l'éducatrice doit constamment veiller au bien-être des enfants à sa charge (MFA, 2019).

## **Stress dans la profession de l'éducatrice**

Le Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail (CCHST, 2020) définit le stress au travail comme un ensemble de réactions physiques et émotionnelles néfastes en présence de conflits entre les exigences du travail de l'employé et le niveau de contrôle exercé par celui-ci sur le contentement de ces exigences. Le mélange d'exigences élevées au travail et d'un faible contrôle de la situation peut entraîner du stress en général. Dans une de ses publications, la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail du Québec (CNESST, 2019) mentionne qu'une situation liée à la tâche et à l'organisation est susceptible d'entraîner un stress qui perdure sur une longue période. Or, un stress qui se prolonge dans le temps devient chronique et entraîne des problèmes de santé physique et mentale (Lupien, 2010). Le nombre de lésions attribuables au stress a augmenté de 53,5 %, passant de 1004 en 2015 à 1541 en 2018 (CNESST, 2019). Le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) révèle qu'en 2013-2014, au Québec, 36,4 % des femmes âgées de 15 à 74 ans disaient éprouver un stress quotidien élevé au travail (MSSS, 2020). Il y a une grande proportion de femmes (96,4 %) dans la profession de la petite enfance qui englobe les éducatrices ainsi que les aides éducatrices (ISQ, 2015). Parmi les gens qui travaillent avec les jeunes enfants, l'épuisement professionnel est connu pour entraîner des taux de roulement du personnel élevés, la perte de travailleurs talentueux sur le terrain et une qualité de services réduite (Freudenberger, 1977; Savicki, 1993, cité dans Mann-Feder & Savicki, 2003).

Le roulement du personnel crée un manque de continuité pour les enfants et si le personnel reste, il n'est pas en mesure de fournir des soins optimaux (Manlove, 1993). Selon Evans et ses collègues (2004), un roulement élevé entraîne une baisse de stabilité dans les relations entre le personnel et les enfants. En plus d'entraîner une baisse de stabilité auprès des enfants, des recherches ont relevé qu'un taux élevé de roulement du personnel entraîne des conséquences sur le développement des enfants. En effet, Howes et Hamilton (1993) ont observé qu'un taux de roulement élevé rendrait les enfants plus agressifs avec leurs pairs. Le développement cognitif est aussi influencé par la qualité des services offerts (Hayes, 1990). De plus, un taux élevé de roulement du personnel affecte le développement du langage (Cornille et al., 2006; Whitebook et al., 1989; Whitebook & Sakai, 2004) ainsi que le développement social des enfants (Whitebook et al., 1989). Les enfants qui vivent l'expérience de soins stables ont un attachement plus sûr, une plus haute complexité des jeux, sont plus avancés dans le développement du langage et ont une meilleure réussite scolaire (Hayes, 1990; Whitebook et al., 1989). Les enfants qui sont exposés à des soins médiocres pendant de longues heures au début de leur développement courent un risque accru de développer des problèmes de comportements plus tard (Lupien et al., 2009). Le stress est néfaste non seulement pour les éducatrices, mais il a aussi de nombreuses répercussions sur le bien-être des enfants. Étant donné les répercussions du stress dans la profession reliée à la petite enfance et puisque les écrits avancent que le travail avec les enfants inclut plusieurs facteurs de stress (Baumgartner et al., 2009; Bright & Calabro, 1999; Santelices, 2014; Swanson et al., 1994; Tessier et al., 1989), il est



pertinent de se pencher sur les sources de stress à l'intérieur de la profession de l'éducatrice.

### **Sources de stress dans les services de garde éducatifs**

Il existe plusieurs sources de stress liées aux conditions de travail des éducatrices. Les conditions de travail recueillies dans le cadre de cette recherche sont le salaire faible, la grande charge de travail et le manque de reconnaissance de la profession, les caractéristiques environnementales, les relations interpersonnelles ainsi que les conflits et les ambiguïtés de rôle.

#### **Salaire faible, grande charge de travail et manque de reconnaissance de la profession**

En France, Schreyer et Krause (2016) indiquent que le manque de ressources financières augmente le stress des éducatrices. Les faibles salaires et avantages sociaux font partie des plus grands contributeurs de l'épuisement professionnel chez les éducatrices selon Goelman (2000). Schreyer et Krause mentionnent eux aussi la présence d'une pauvreté de salaire chez les éducatrices. Whitebook et ses collaborateurs (1980) mentionnent que la pauvreté des salaires, le manque d'avantages sociaux, le manque de personnel et une faible satisfaction au travail sont des facteurs de stress chez les éducatrices.

Cassidy et al. (2011) mentionnent que le roulement présent en service de garde fait en sorte que la charge de travail augmente chez le personnel qui reste et que cela contribue

au stress des éducatrices. Corsini et ses collègues (1988) attribuent les taux de roulement élevés en service de garde à la pauvreté des salaires.

Les éducatrices qui rencontrent des déséquilibres entre les exigences de leur travail, leur contrôle sur ces demandes et le soutien à leur disposition ont signalé des niveaux élevés de stress qui étaient également associés à des symptômes dépressifs et des niveaux plus élevés de conflits dans les relations avec les enfants (Whitaker et al., 2015). Aux États-Unis, Swanson et al. (1994) mentionnent que le travail avec les enfants est stressant en regard du salaire et des bénéfices encourus. En Colombie-Britannique, Wagner et al. (2013), dans leur étude sur le stress perçu des éducatrices, mentionnent qu'elles reçoivent une rémunération incompatible avec la forte demande à laquelle elles sont exposées. Dans son article, Cumming (2017) relate les implications de recherches récentes sur le bien-être des éducatrices et le thème récurrent du déséquilibre entre les efforts et les récompenses dans la profession des éducatrices est exposé.

Mis à part un salaire médiocre et des opportunités de promotion limitées, l'aspect le plus négatif du travail de la petite enfance signalé est le manque de validité et de respect en tant que domaine professionnel (Boyd, 2013; Doherty et al., 2000; Shpancer et al., 2008). Les résultats de l'étude de Faulkner et al. (2016) révèlent que la perception que les gens ont de leur profession, telle leur condition salariale, constitue une condition de travail stressante. Dans leur enquête, Caulfield et Kataoka-Yahiro (2001) constatent que la pauvreté des salaires et le statut professionnel sont les principales raisons du stress lié au

travail identifiées par les répondantes. Leurs résultats suggèrent que ceux qui travaillent à temps plein déclarent plus de stress perçu que ceux qui travaillent à temps partiel (30 heures ou moins par semaine).

### **Caractéristiques environnementales**

En plus de la pauvreté des salaires (Thornburg et al., 1998) mentionnent que de longues heures passées avec les enfants, le ratio d'enfants alloué aux éducatrices et le manque de structure contribuent au stress des éducatrices. Aux États-Unis, Swanson et al. (1994) présentent un résumé d'une conférence donnée sur la santé et la sécurité du travail dans les garderies. Lors de cette conférence, trois catégories de danger ont été présentées, soit les maladies transmissibles, le stress professionnel et les risques liés à l'ergonomie. Lieberman et Miller (1978) mentionnent que la routine de la journée, le temps passé à des activités non pédagogiques, le bruit, le travail physique, le manque d'intimité ou l'isolement des éducatrices sont des situations stressantes. Une étude examinant 27 articles traitant des gens qui travaillent avec les enfants, publiée entre 1980 et 1988, relève que les facteurs de stress psychologiques qui y sont trouvés contribuent à augmenter l'insatisfaction au travail et le roulement d'employés (Bright & Calabro, 1999). Les rôles et tâches liés aux soins physiques, aux fonctions de conciergerie et à la participation aux loisirs des enfants entraînent un risque d'exposition à des dangers biologiques, physiques et chimiques tels que la transmission de maladies infectieuses et le bruit (Bright & Calabro, 1999). Aux États-Unis, dans le cadre d'une étude qualitative, Baumgartner et al. (2009) identifient les conditions de travail (bruit, l'absence de collègues et de l'aide non

formée), les événements de travail (transitions), les facteurs liés aux clients (lutte pour servir les parents et les enfants à charge) et les facteurs externes (tracas quotidiens) comme étant des facteurs de stress pour les éducatrices. Hinton (1974) mentionne que le nombre d'enfants dans un groupe et une grande différence dans l'âge des enfants contribue au stress des éducatrices. Lowenstein (1975) ajoute que la présence de ses propres enfants ainsi que les problèmes de discipline sont des sources de stress. Jovanovic (2013) a constaté que le manque d'opportunités de collaborer et de consacrer plus de temps pour répondre aux exigences était lié au fait que les éducateurs perdaient une partie de leur engagement envers la pratique de la petite enfance et développaient des symptômes d'épuisement professionnel.

Les résultats de l'étude de Tessier et al. (1989) sur les éducatrices au Québec mentionnent que les éléments les plus fortement liés à l'état de stress se rapportent à des caractéristiques environnementales telles que certaines responsabilités éducatives et l'organisation de tâches, mais aussi aux relations interpersonnelles telles que les comportements des enfants et les relations avec les autres membres du personnel.

### **Relations interpersonnelles**

Les relations interpersonnelles sont des sources de stress importantes dans le cadre de l'exercice quotidien du travail des éducatrices. Elles incluent les relations avec la famille ainsi qu'avec les collègues de travail.

### ***Relations avec la famille***

Faulkner et ses collaborateurs (2016) rapportent que les interactions avec les parents sont la plus grande source de stress dans le travail des éducatrices. Les parents qui restent après l'heure de fermeture du centre pour parler, la demande constante d'être le seul adulte responsable, le paiement des frais en retard, le fait de ne pas déposer ou de prendre les enfants à l'heure ou d'amener les enfants malades à la garderie se sont également avérés être parmi les facteurs les plus importants liés aux parents qui peuvent contribuer à l'augmentation du stress des éducatrices (Atkinson, 1992; Howes & Hamilton, 1983). Dans son étude, Manlove (1993) a révélé que les travailleurs des services de garde subissaient un stress psychologique déclenché par des interactions avec les enfants et les familles.

### ***Relations avec les collègues de travail***

Nislin et al. (2016) ont constaté que le bien-être des éducateurs était le plus souvent en lien avec la qualité des relations avec leurs collègues. Rentzou (2012) rapporte que les relations difficiles avec les collègues étaient associées à l'épuisement professionnel. Løvgren (2016) mentionne que le soutien des collègues, le fait de jouer un rôle professionnel clair et la confiance nécessaire pour le faire contribuaient à prévenir l'épuisement professionnel.

### **Conflits et les ambiguïtés de rôle**

Les conflits d'éthique et de valeurs figurent parmi les principaux facteurs de risque au travail en général (Salmon, 2018). Parmi les stressseurs faisant partie du travail des éducatrices, on retrouve aussi les conflits et les ambiguïtés de rôle (Manlove, 1993, 1994; Tessier et al., 1989). Ebbers et Wijnberg (2017) mentionnent que le stress attribué aux rôles au travail peut se diviser en conflit de rôle ou en ambiguïté de rôle. Un conflit de rôle survient lorsque des individus sont confrontés à deux ou plusieurs attentes incompatibles simultanément, alors que l'ambiguïté de rôle fait référence à des attentes incomplètes ou insuffisantes (Biddle, 1986). Biddle (1986) mentionne que les conflits, tout comme les ambiguïtés de rôle, peuvent induire du stress chez les individus qui en font l'expérience. Les études témoignent que les conflits et les ambiguïtés de rôle peuvent mener à un épuisement chez les éducatrices (Boyd & Pasley, 1989; Manlove, 1993, 1994). Les conflits et les ambiguïtés de rôle sont également connus sous le nom de « stress attribué au rôle » (Ebbers & Wijnberg, 2017). Plusieurs chercheurs ont trouvé un lien entre les conflits et les ambiguïtés de rôle et l'épuisement professionnel (Brookings et al., 1985; Cordes & Dougherty, 1993; Jackson et al., 1986; Schwab & Iwanicki, 1982; Singh et al., 1994).

Les éducatrices vont fréquemment vivre de l'incertitude quant à la constitution de leur rôle et quant à l'élaboration appropriée de leurs fonctions dans le cadre de leurs pratiques quotidiennes (Hyson, 1982, cité dans Tessier et al., 1995). L'éducatrice est constamment interpellée sur le plan interpersonnel, que ce soit avec les parents, les collègues de travail ou les enfants, elle doit échanger et détenir de bonnes habiletés de

communication (Berger et al., 2017). Il peut exister certaines différences entre le milieu de garde et le milieu de vie familial de l'enfant. Ces différences peuvent se répercuter de différentes manières : l'alimentation, les habitudes de sommeil, l'interaction verbale, le contact visuel et la relation entre enfants et adultes (MFA, 2019). Toutes ces choses qui font partie du quotidien des enfants peuvent être à l'origine de conflits de valeurs (MFA, 2019). L'éducatrice fait face aux valeurs des parents, de la société, etc., ce qui l'expose à de nombreux conflits et à devoir trouver des solutions efficaces, notamment sur le plan moral. Ces différentes situations vécues au quotidien par les éducatrices peuvent s'accompagner de stress.

### **Développement moral et stress**

Selon Starcke et ses collègues (2011), les décisions morales de tous les jours peuvent amener des réponses de stress aigu. Pour leur part, Blakeney et Blakeney (1992) décrivent le stress comme une expérience physiologique et/ou psychologique du développement des conflits moraux. Dedovic et al. (2009, cité dans Starcke et al., 2011) mentionnent que les régions du cerveau impliquées dans le fait de prendre des décisions morales sont aussi sensibles au stress.

Reliant cognition et émotion, Reynolds et al. (2012) définissent le stress moral comme un état psychologique (cognitif et émotionnel) marqué par l'anxiété et les troubles dus à l'incertitude quant à sa capacité à remplir les critères moraux pertinents relevant des obligations morales. L'auteur illustre un schéma dans lequel il est démontré que le stress

moral entraîne des conséquences sur l'identité et la performance au travail, sur la conscience morale, sur le raisonnement moral ainsi que sur le comportement moral.

Reprenant ce qui peut être considéré comme un conflit moral, Kälveemark et al. (2004) notent que le stress causé par les dilemmes éthiques fait fréquemment référence à la détresse morale. Une définition bien établie de la détresse morale mentionne qu'elle se produit lorsque l'on connaît la bonne chose à faire, mais que les contraintes institutionnelles rendent difficile la poursuite du plan d'action souhaité (Raines, 2000, cité dans Kälveemark et al., 2004). La détresse implique le sentiment de frustration, de colère et d'anxiété que les gens éprouvent lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles institutionnels et des conflits avec les autres au sujet de leurs valeurs (Jameton, 1993, cité dans Kälveemark et al., 2004). Glasberg et al. (2006) mentionnent que le stress dans les soins de santé est influencé par des facteurs moraux. Selon Lamiani et al. (2018), la détresse morale contribue au développement de symptômes dépressifs chez les cliniciens en soins intensifs qui perçoivent une incohérence de valeurs avec l'organisation. Thomas et al. (2012) parlent d'une fatigue de compassion pour décrire un épuisement et une grande douleur morale résultant d'une importante préoccupation et du stress en résonance à la détresse d'une personne à charge. Les personnes qui sont engagées dans des soins donnés et des prises en charge prolongées nécessitant un engagement relationnel personnel sont concernées par la fatigue de compassion (Thomas et al., 2012). Une revue de la littérature avec les variables « stress » et « développement moral » démontre que plusieurs études se sont intéressées aux anciens vétérans ainsi qu'aux infirmières.



Corley et al. (2001) ont développé un instrument à partir de la recherche sur les problèmes moraux auxquels les infirmières sont confrontées dans la pratique hospitalière. Les résultats de leur étude démontrent que les infirmières ont des niveaux modérément élevés de détresse morale. Eizenberg et al. (2009) ont aussi développé un instrument mesurant la détresse morale chez les infirmières cliniciennes. Leur étude expose trois facteurs représentant la détresse morale : (1) les problèmes causés par les relations de travail entre le personnel; (2) les problèmes liés au manque de ressources; et (3) les problèmes causés par la pression du temps. Lusignani et al. (2017) ont évalué la fréquence, l'intensité et le niveau de la détresse morale perçus par les infirmières. Ils ont démontré que les infirmières ont des niveaux de détresse morale modérés et que cela nuit à la satisfaction des infirmières au travail ainsi qu'à la qualité des soins donnés aux patients.

Concernant les études sur des vétérans, quelques-unes utilisent la première version du *DIT-2* afin de mesurer le développement moral. Les résultats de l'étude de Berg et al. (1994) suggèrent que le développement moral peut atténuer la sévérité du combat lorsqu'il y a un choc post-traumatique. Dans son étude, Kempton (2008) a découvert que plus les soldats vivent du stress, plus leur niveau de développement moral est haut.

Aux États-Unis, Linn (1984) utilise l'approche développementale de Kohlberg afin de s'intéresser au développement moral de 38 éducatrices. Les résultats de l'étude démontrent que le niveau de développement moral des éducatrices se rapproche davantage du stade 4 (conscience du système social) de Kohlberg, alors que lorsqu'elles sont

exposées à des dilemmes de la vie réelle, leur niveau de développement moral se rapproche du stade 3 (conformité interpersonnelle). L'auteure suggère que les connaissances morales hypothétiques des éducatrices expliquent 28,9 % de la variation de leur décision morale dans la vie réelle.

### **Objectifs de la recherche**

La question générale de recherche mise en lumière s'intéresse à savoir si le niveau de développement moral des éducatrices travaillant dans les CPE est relié à leur état de stress psychologique. Les éducatrices sont amenées à prendre des décisions morales dans des conditions stressantes. Elles doivent composer entre les demandes des parents, des enfants et du milieu où elles travaillent. Les sources de stress, les conflits et les dilemmes moraux sont omniprésents dans la profession de l'éducatrice. Étant donné que différents liens à plusieurs niveaux sont observés dans la littérature entre ces variables, il serait logique de supposer l'existence de liens entre le stress et le développement moral des éducatrices. De plus, on peut penser que la mise en œuvre du programme éducatif dans un style démocratique demande à l'éducatrice un haut niveau de développement moral.

Puisqu'à notre connaissance aucune étude ne s'est intéressée à décrire le développement moral des éducatrices au Québec, le premier objectif de la thèse est descriptif. Il s'intéresse à décrire le développement moral des éducatrices travaillant dans les CPE à l'aide du *DIT-2* ainsi que leur état de stress psychologique à l'aide de la *MSP* et à en connaître les caractéristiques.

Ce premier objectif renvoie à trois questions spécifiques :

- (1) Comment les différents schémas de développement moral (sur les intérêts personnels, sur le maintien des normes et postconventionnel) se distribuent-ils à l'intérieur d'un échantillon d'éducatrices travaillant dans les CPE?
- (2) De quelle façon l'échantillon d'éducatrices se distribue-t-il à l'intérieur des différents types d'indicateurs afin de savoir si les schémas de développement moral sont en transition ou s'ils sont consolidés?
- (3) Comment le niveau de stress psychologique rapporté par les éducatrices travaillant dans les CPE varie-t-il à l'intérieur de l'échantillon composé de celles-ci?

Le deuxième objectif basé sur les connaissances actuelles met à l'épreuve l'hypothèse suivante : une différence significative dans le niveau de stress psychologique mesuré avec la *MSP* en fonction des schémas prédominants du développement moral basé sur le *DIT-2* sera observée à l'intérieur de l'échantillon d'éducatrices travaillant dans les CPE.

## **Chapitre 3**

### Méthode

Ce chapitre porte sur les moyens méthodologiques qui ont permis de répondre aux objectifs de la recherche. Pour commencer, le type de recherche utilisé et l'échantillon à l'étude sont présentés, suivis des instruments de mesure. Ensuite, la validité des instruments, le déroulement de l'étude ainsi que le plan de l'analyse et les considérations éthiques sont décrits.

### **Type de recherche et échantillon à l'étude**

Cette recherche est de type exploratoire et utilise un devis quantitatif. Afin de participer à la recherche, les participants devaient être des éducatrices à l'enfance et travailler dans un CPE auprès d'enfants âgés entre 0 et 5 ans, dans la province de Québec. Seul les éducatrices qui œuvrent dans un CPE font partie de notre échantillon. L'objectif initial était de recruter 100 participantes. Au total, 107 éducatrices ont répondu. De ce nombre, 87 sont retenues après un contrôle effectué par l'Université d'Alabama ainsi qu'après avoir retiré les hommes de l'échantillon. Il n'y avait que 2 répondants qui étaient masculins et pour homogénéiser l'échantillon, seul les répondants féminins ont été retenus. Le recrutement devait durer un mois, mais il a duré sept mois étant donné le faible taux de réponse. Une recherche Internet concernant les CPE se situant près de Trois-Rivières (lieu de résidence de la chercheuse) a été effectuée, puis les CPE ont été sélectionnés au hasard. Vingt-six des trente centres qui ont été approchés ont accepté de participer. Selon le MFA (2021a), il y avait 19 411 employés affectés à la garde au Québec

pendant l'année 2019 et 2020. Le nombre de questionnaires recueillis dans le cadre de cette étude est de 107, ce qui représente 0,6 % du personnel éducateur au Québec. À la suite d'un contrôle du *DIT-2* fait par l'équipe de l'Université d'Alabama (Center for the Study of Ethical Development), 89 ont été retenus. Ce contrôle est expliqué dans le guide envoyé par l'Université d'Alabama avec les résultats (Bebeau & Thoma, 2003). Il sert à reconnaître les scores des répondants qui représentent la pensée morale tel que le prétend la construction du jugement moral ou s'il s'agit de fausses données. Les scores d'un répondant sont éliminés advenant que le score total de quatre vérifications soit supérieur à 200. La première vérification concerne les réponses données aléatoirement. La deuxième concerne le problème des données manquantes. La troisième détecte les répondants qui ne suivent pas les instructions. La quatrième et dernière vérification s'assure d'éliminer les répondants qui ne font pas de discrimination dans leurs réponses<sup>1</sup>. Puisque l'échantillon comprenait deux hommes et que les normes sont séparées selon le genre pour la *MSP* et pour le *DIT-2*, seul les sujets féminins ont été retenus pour un total de 87 éducatrices travaillant dans un CPE.

Le Tableau 3 présente les caractéristiques sociodémographiques en termes de l'âge et de l'expérience des éducatrices ayant participé à l'étude. Les éducatrices sont âgées entre 31 et 50 ans pour une moyenne de 41 ans.

---

<sup>1</sup> Il est à noter que les informations sur la procédure du contrôle effectué par l'Université d'Alabama ainsi que sur la façon d'analyser les résultats sont soutirées de la littérature et du guide (Bebeau & Thoma, 2003), puisque ces opérations sont faites par l'université elle-même et qu'aucune information supplémentaire n'est fournie.

**Tableau 3***L'âge et les années d'expérience des éducatrices*

Indices de tendance centrale	Âge	Nombre d'années d'expérience
Moyenne	40,45	14,76
Médiane	41,00	16,00
Écart type	9,73	8,03
Asymétrie	0,31	0,28
Kurtosis	0,64	-0,47
Nombre de participantes ayant répondu à cette question	80,00	87,00

Elles détiennent entre 7 et 23 ans d'expériences de travail pour une moyenne de près de 15 années. Il y a 7 éducatrices sur 87 qui ont choisi de ne pas divulguer leur âge. L'asymétrie et la kurtosis sont des indices de dispersion. Ils nous informent sur la normalité de la distribution. Une distribution est normale si les données se retrouvent entre -3 et 3. On peut conclure que les distributions pour l'âge et le nombre d'années d'expérience sont normales.

Le Tableau 4 renseigne sur le niveau de scolarité des éducatrices de l'échantillon. À la lecture des résultats, 2,3 % d'éducatrices possèdent un secondaire 4 à 5 et 80,5 % détiennent un diplôme d'études collégiales. Le nombre d'éducatrices qui possèdent un baccalauréat est de 16, soit 1 %. Une éducatrice possède une autre scolarité (certificat universitaire).

**Tableau 4***Le niveau de scolarité des éducatrices*

Niveau de scolarité	Nombre d'éducatrices	Pourcentage
Secondaire 4 à 5	2	2,3 %
Diplôme d'études collégiales (DEC)	70	80,5 %
Baccalauréat	14	16,1 %
Autres (certificat universitaire)	1	1,1 %
Total	87	100,0 %

Les 87 éducatrices de l'échantillon ont donné une réponse sur leur niveau de scolarité. La grande majorité des éducatrices de l'échantillon possèdent un diplôme en techniques d'éducation à l'enfance (TÉE). Trois éducatrices avec une attestation d'études collégiales (AEC) se retrouvent parmi les 70 éducatrices de l'échantillon qui possèdent un diplôme d'études collégiales. Les raisons de cette insertion sont que les niveaux d'éducation diffèrent un peu aux États-Unis et que l'attestation équivaut au diplôme d'études collégiales (DEC) des éducatrices au Québec lorsque trois années d'expérience de travail sont comptabilisées (MFA, 2011).

### **Instruments de mesure**

Les trois instruments de mesure utilisés dans cette étude sont : (1) un *Questionnaire sociodémographique* (voir Appendice A); (2) le *DIT-2* traduit en français et adapté à la population du Québec (voir Appendice B); et (3) la *MSP* (voir Appendice C).



Ce *Questionnaire sociodémographique* contient des informations descriptives générales telles que le sexe, l'âge, la formation, le statut matrimonial, le revenu annuel, le nombre d'enfants (ses propres enfants) de la répondante, le nombre d'années d'expérience et si l'éducatrice est syndiquée. Ces items permettent de dresser un portrait sociodémographique et professionnel de l'échantillon d'éducatrices en CPE de la présente étude.

Le *DIT-2* a été développé par James Rest (1979). Cet instrument mesure le jugement moral des répondants en fonction de leurs réponses à cinq dilemmes moraux (Rest et al., 1999b) :

- (1) Un père se demande s'il doit voler de la nourriture pour sa famille affamée;
- (2) Un journaliste doit décider s'il faut signaler une histoire dommageable pour un candidat en politique;
- (3) Le président d'un conseil scolaire doit décider s'il faut tenir ouverte une réunion dangereuse et controversée;
- (4) Un médecin doit décider s'il faut donner une dose mortelle de médicament à un patient qui souffre;
- (5) Les étudiants d'un collège manifestent contre une politique américaine étrangère.

À la suite de chaque dilemme, les répondants prennent une décision concernant une première question : « Évaluez les 12 items suivants en termes d'importance allant de 1 à 5 ». Ils classent ensuite, à l'intérieur d'une deuxième section à l'aide d'une échelle de type

Likert, le niveau d'importance concernant douze déclarations : « Classez quel enjeu est le plus important (item le plus important, deuxième le plus important, troisième le plus important et quatrième le plus important) ».

Les items sont censés refléter les différentes étapes du jugement moral (Rest et al., 1997). La façon dont un participant évalue et classe ces items est utilisée pour situer le score d'un participant (Rest et al., 1997). Le temps de passation se situe entre 35 et 45 minutes (Bebeau & Thoma, 2003). Le choix de cet instrument repose sur le fait que l'on peut situer une personne à l'intérieur d'un schéma de développement moral. De plus, cet instrument est largement utilisé pour évaluer le jugement moral et il est bien documenté en termes de fidélité et de validité (Chears-Young, 2014; Kempton, 2008). Les qualités psychométriques de l'instrument sont décrites plus loin.

Les données fournies par cet instrument se présentent sous la forme d'un pourcentage pour chacun des trois schémas de développement moral : celui centré sur les intérêts personnels, celui centré sur le maintien des normes et celui correspondant à une morale postconventionnelle (P score). Parmi ces trois schémas de développement moral, celui avec le pourcentage le plus élevé est une indication du schéma prédominant du répondant. Les individus qui ont clairement un schéma prédominant en fonction du pourcentage attribué à chaque schéma sont considérés comme étant dans une phase consolidée. Pour les personnes où on n'obtient pas de schéma dominant, elles sont considérées comme étant transitoires ou « en transition ». Ainsi, en plus des scores en pourcentage, chaque

éducatrice est classée dans un type (1 à 7) en fonction du schéma auquel elle se situe et si ce schéma est consolidé ou en transition (types d'indicateurs). Les types séparent l'échantillon à l'étude en groupes selon le schéma auquel la personne a obtenu la moyenne la plus élevée et en fonction de l'étendue du mélange des trois schémas, qu'il soit consolidé ou en transition (Rest et al., 1999b). Tel que le démontre le Tableau 5, les types 1, 4 et 7 sont consolidés, tandis que les types 2, 3, 5 et 6 sont transitoires. Par exemple, un individu qui obtient clairement un score plus élevé dans un des trois schémas : intérêts personnels (56), maintien des normes (8) et postconventionnel (20), est classé dans le type 1 qui est centré sur les intérêts personnels et consolidé, alors qu'un individu qui obtient des scores plus étendus : intérêts personnels (40), maintien des normes (22), postconventionnel (38), est classé dans le type 2 qui est centré sur les intérêts personnels, mais en transition.

Le P score est celui qui est le plus utilisé dans les études (Rest et al., 1997). Il représente la somme pondérée des items représentés par les étapes 5 et 6 et il est interprété comme le degré auquel le participant pense que ces étapes sont importantes dans la prise de décision morale (Rest et al., 1997). Le pourcentage de P score peut se situer de 0 à 95 (Bebeau & Thoma, 2003). Selon Rest (1986) et Rest et Narvaez (1991), tous deux cités dans Burnett (2001), un P score allant jusqu'à 27 représente un développement moral faible, de 28 à 41, il représente un développement moral moyen et de 42 et plus, il représente un développement moral élevé.

**Tableau 5***Types d'indicateurs de développement moral (Bebeau & Thoma, 2003)*

Types d'indicateurs	Description <sup>1</sup>
Type 1	Predominant in personal interests schema and consolidated
Type 2	Predominant in personal interests schema, but transitional
Type 3	Predominant in maintaining norms schema, but transitional; personal interests secondary schema
Type 4	Predominant in maintaining norms schema and consolidated
Type 5	Predominant in maintaining norms schema and transitional; postconventional secondary schema
Type 6	Predominant in postconventional schema, but transitional
Type 7	Predominant in postconventional schema and consolidated

*Note.* Les types d'indicateurs sont rapportés tels qu'ils le sont dans le guide du *DIT-2* (Bebeau & Thoma, 2003)

La *MSP* qui mesure l'état de stress a été développée par Lemyre et Tessier (1988; Lemyre et al., 1990). La *MSP* est un outil de mesure unidirectionnel du ressenti d'état de stress, méthodologiquement indépendant des facteurs qui peuvent provoquer ce stress. Il existe plusieurs versions de cet instrument. Le répondant inscrit sur une échelle de type Likert à huit niveaux (de *Pas du tout* à *Énormément*) le niveau de chaque indicateur en se référant à la période des quatre à cinq derniers jours (Lemyre et al., 1990). Le choix de l'utilisation de cet instrument (*MSP-25A*) repose sur le fait qu'il a déjà été utilisé auprès du personnel éducateur et qu'il est accessible et rapide.

<sup>1</sup> Les étiquettes n'ont pas été traduites, elles ont été conservées en anglais.

De plus, selon Lemyre et al. (1990), la normalité de la distribution des scores de la *MSP* autorise l'exécution valide et robuste de la majorité des procédures statistiques. Le score brut final est le résultat de la sommation de tous les items (Lemyre et al., 1990). Afin d'interpréter le score d'un individu ou le score moyen d'un échantillon, des normes ont été élaborées à partir d'un échantillon de comparaison composé de 1520 personnes (Lemyre et al., 1990). À partir des normes, il est possible de situer le score d'un individu ou le score moyen d'un groupe en recherchant la cote T et le rang centile correspondant à ce score (Lemyre et al., 1990).

### **Validité des instruments**

Le *DIT-2* appartient à l'Université d'Alabama, laquelle vend et produit le questionnaire. Une permission pour traduire le questionnaire en français ainsi que pour l'utiliser a été obtenue (voir Appendice D). Thoma et Dong (2014) suggèrent que les preuves actuelles soutiennent le *DIT-2* comme étant une mesure fiable et valide des caractéristiques dont les adolescents et les adultes comprennent les problèmes moraux. Une mise à jour de l'instrument est faite. La version améliorée est plus courte et elle est nommée *DIT-2* (Rest et al., 1999b). L'instrument repose sur l'idée que les personnes dont les niveaux de développement moral cognitif sont différents interprètent les dilemmes moraux de manière différente (Hauret, 2003). La validité de l'instrument est évaluée en fonction de sept critères basés sur plus de 400 articles publiés (Bebeau & Thoma, 2003; Rest, Thoma et al., 1999) : (1) différenciation de différents groupes en fonction de l'âge ou du niveau d'éducation; (2) gains longitudinaux; (3) il est significativement lié aux

mesures de la capacité cognitive de compréhension morale; (4) il est sensible aux interventions d'éducation morale; (5) il est lié de manière significative à de nombreux comportements « prosociaux » et à la prise de décision professionnelle souhaitée; (6) il est lié de manière significative aux attitudes et aux choix politiques; et pour terminer (7) la fidélité de l'instrument est adéquate. Une rencontre en comité d'équipe (composé de la chercheuse et de ses deux directeurs) a été faite pour comparer la dernière version à la première, puis une adaptation au contexte socioculturel québécois de l'outil a été faite. Une telle adaptation était nécessaire, puisque l'outil dans sa forme originale employait des termes américains qui ne permettaient pas aux éducatrices québécoises de s'identifier<sup>1</sup>. Cette étape a été exécutée durant l'été 2017.

La *MSP* a l'objectif de représenter une population normale et représente la variabilité observable dans cette population (Lemyre et al., 1990). C'est à partir de la version à 49 items que la version à 25 items est élaborée et considérée équivalente, puisque ces différentes versions dites parallèles sont fortement corrélées entre elles (Langevin et al., 2012). De plus, des analyses de consistance interne, de fidélité test-retest, d'entente inter juge, de validité de contenu et de construit (hypothético-déductive, concomitante, convergente, discriminante et prédictive) conduites auprès de 16 sous-populations distinctes

---

<sup>1</sup> Par exemple : *Imaginez que vous êtes sur le point de voter pour un candidat à la présidence des États-Unis* (adaptation québécoise : *Imaginez que vous êtes sur le point de voter pour un candidat aux élections fédérales*); *Mr. Grant a été élu à la Commission scolaire du District 190 et a été choisi comme président* (adaptation québécoise : *Mr. Grant a été élu à la Commission scolaire du Chemin-du-Roy et a été choisi comme président*).

concluent que la *MSP* est une mesure fiable de l'état personnel de stress ressenti (Lemyre et al., 1990).

### **Déroulement de l'étude**

Une lettre d'information (voir Appendice E) contenant un lien vers la banque interactive de questionnaires de l'Université du Québec à Trois-Rivières est envoyée par courriel de l'automne 2017 à l'été 2018 à une trentaine de directions et organismes afin d'être transmise aux éducatrices. Une communication téléphonique a été réalisée et un rendez-vous a été pris auprès de 26 CPE afin de déposer dans la salle des employés une lettre de consentement ainsi que les questionnaires en version papier. Plus de 30 installations ont participé. Cette procédure a nécessité plusieurs déplacements, car le nombre de questionnaires recueillis à la fois était souvent moindre.

### **Plan de l'analyse des données**

Le premier objectif est descriptif. Il s'intéresse à décrire le développement moral des éducatrices travaillant dans les CPE à l'aide du *DIT-2* ainsi que leur état de stress psychologique à l'aide de la *MSP* et à en connaître les caractéristiques. Ce premier objectif renvoie à trois questions :

- (1) Comment les différents schémas de développement moral (sur les intérêts personnels, sur le maintien des normes et postconventionnel) se distribuent-ils à l'intérieur d'un échantillon d'éducatrices travaillant dans les CPE?

- (2) De quelle façon l'échantillon d'éducatrices se distribue-t-il à l'intérieur des différents types d'indicateurs afin de savoir si les schémas de développement moral sont en transition ou s'ils sont consolidés?
- (3) Comment le niveau de stress psychologique rapporté par les éducatrices travaillant dans les CPE varie-t-il à l'intérieur de l'échantillon composé de celles-ci?

Des analyses statistiques ont été faites en fonction des objectifs et des questions de la recherche. Afin de répondre aux deux premières questions, les résultats obtenus au *DIT-2* ont été compilés dans une feuille de calcul, puis celle-ci a été envoyée au centre d'études sur l'éthique de l'Université d'Alabama. Celui-ci a généré des résultats compilés dans des fichiers SPSS qui ont été envoyés à la chercheuse avec le guide du *DIT-2* servant à interpréter les résultats. Ce guide contient entre autres des instructions en lien avec l'administration du *DIT-2*. Il décrit aussi ce que contiennent les fichiers SPSS et il donne des détails sur la validation de l'instrument ainsi que sur les normes. Un des fichiers SPSS envoyés par l'Université d'Alabama permet de faire des analyses statistiques avec les données du *DIT-2* et les autres questionnaires de l'étude (*Questionnaire sociodémographique* et la *MSP*). Les résultats des éducatrices aux différents schémas moraux ont pu être comparés avec les normes du test exposées dans le guide du *DIT-2* à l'aide de test-*t*. Par la suite, afin de répondre à la troisième question, les résultats concernant l'état de stress des éducatrices ont été comparés avec les normes de la *MSP* à l'aide de test-*t*.



Le deuxième objectif basé sur les connaissances actuelles met à l'épreuve l'hypothèse suivante : une différence significative dans le niveau de stress psychologique mesuré avec la *MSP* en fonction des schémas prédominants du développement moral basé sur le *DIT-2* sera observée à l'intérieur de l'échantillon d'éducatrices travaillant dans les CPE.

Afin de répondre au deuxième objectif de la thèse, des analyses inférentielles en lien avec les variables à l'étude sont effectuées afin de déterminer s'il y a une différence significative entre le niveau de stress psychologique mesuré avec la *MSP* et au moins un des trois schémas prédominants du développement moral basé sur le *DIT-2*. L'ANOVA à plan factoriel indépendant est utilisée pour faire des analyses, puisqu'il faut aller vérifier s'il y a une différence à la *MSP* en fonction des trois schémas moraux prédominants. La version 26 du logiciel d'analyse statistique SPSS est utilisée afin de générer les résultats. Une ANOVA a été faite avec la variable dépendante qui est le résultat à la *MSP* et les variables indépendantes qui sont les trois schémas de développement moral sur l'ensemble de la population d'éducatrices à l'étude.

### **Considérations éthiques**

Afin de respecter les droits des participants et de répondre à des critères d'éthiques, un certificat d'éthique (voir Appendice F) a été décerné par l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-16-230-07.03). Les réponses des participantes sont anonymisées et un code numérique est attribué à tous les questionnaires. Les données seront détruites cinq ans après le dépôt de la thèse.

## **Chapitre 4**

### Résultats

La question générale de recherche mise en lumière s'intéresse à savoir comment le niveau de développement moral des éducatrices travaillant dans les CPE est relié à leur état de stress psychologique. Ce chapitre démontre les résultats obtenus en lien avec les objectifs et les questions de recherche.

### **Caractéristiques de l'état de stress et du développement moral chez les éducatrices en CPE**

Le premier objectif s'intéresse à décrire le développement moral des éducatrices travaillant dans les CPE à l'aide du *DIT-2* ainsi que leur état de stress psychologique à l'aide de la *MSP* et à en connaître les caractéristiques.

Afin de répondre au premier objectif, l'analyse descriptive de l'échantillon avec les variables à l'étude est présentée. Cette analyse descriptive sert à vérifier la normalité de la distribution. Le Tableau 6 présente les variables quantitatives à l'étude (le score du stress psychologique des éducatrices et le score aux trois schémas de développement moral : centré sur les intérêts personnels, centré sur le maintien des normes et postconventionnel).

**Tableau 6***Analyse descriptive des variables à l'étude*

Indices de dispersion	État de stress	Morale centrée sur		
		les intérêts personnels	Morale centrée sur le maintien des normes	Morale postconventionnelle
Moyenne	82,44	29,41	30,67	32,59
Médiane	82,00	28,00	32,00	32,00
Écart type	28,43	10,82	11,78	13,60
Asymétrie	0,40	0,28	-0,09	0,68
Kurtosis	0,10	-0,50	-0,51	0,69
N	87,00	87,00	87,00	87,00

Le Tableau 6 présente le résultat moyen de 82 à la *MSP* dont les scores se situent entre 54 et 111. Les indices de tendance centrale d'asymétrie (0,4) et la kurtosis (-1,5) semblent indiquer une distribution normale. Il présente le résultat moyen de 33 à la morale postconventionnelle dont les scores se situent entre 19 et 46. Les indices de tendance centrale d'asymétrie (0,68) et la kurtosis (0,69) semblent indiquer une distribution normale. Un résultat moyen de 33 à la morale du maintien des normes est obtenu. Sur ce plan, les scores se situent entre 19 et 42. Les indices de tendance centrale d'asymétrie (-0,09) et la kurtosis (-0,51) semblent indiquer une distribution normale. Finalement, le Tableau 6 présente le résultat moyen de 29 à la morale centrée sur les intérêts personnels dont les scores se situent entre 19 et 40. Les indices de tendance centrale d'asymétrie (0,28) et la kurtosis (-0,5) semblent indiquer une distribution normale.

### **Caractéristiques des schémas moraux parmi les éducatrices en CPE**

La première question de recherche questionne à savoir comment les différents schémas de développement moral (intérêts personnels, maintien des normes et postconventionnel) se distribuent à l'intérieur d'un échantillon d'éducatrices travaillant dans les CPE. Afin de décrire le développement moral des éducatrices, les résultats obtenus par celles-ci aux différents schémas moraux de l'instrument de mesure sont comparés à l'aide d'un test-*t* aux normes de l'instrument de mesure qui se retrouvent dans le guide du *DIT-2*.

Un premier test-*t* est effectué afin de comparer les moyennes aux schémas de la morale centrée sur les intérêts personnels. Il y a une différence significative entre les moyennes des deux groupes ( $t[140,79] = 2,37, p < 0,05$ ). Ainsi, le résultat des éducatrices de l'échantillon ne correspond pas à celui d'une population normative américaine. Un deuxième test-*t* est effectué afin de comparer les moyennes aux schémas de la morale centrée sur le maintien des normes. Il y a une différence significative entre les moyennes des deux groupes ( $t[138,49] = 3,81, p < 0,05$ ). Ainsi, le résultat des éducatrices de l'échantillon ne correspond pas à celui d'une population normative américaine. Un troisième test-*t* est effectué afin de comparer les moyennes aux schémas de la morale postconventionnelle. Il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des deux groupes ( $t[(220)] = 0,28, p > 0,05$ ). Ainsi, le résultat des éducatrices de l'échantillon correspond à celui d'une population normative américaine.

Le Tableau 7 présente les trois schémas de développement moral et il compare les résultats obtenus aux normes de l'instrument en fonction du niveau de l'éducation. À la lecture du tableau, une différence en supériorité numérique de la morale centrée sur les intérêts personnels se fait voir pour l'échantillon à l'étude (29,61) comparativement à l'échantillon normatif (26,27). Une différence en infériorité numérique de la morale centrée sur le maintien des normes se fait voir sur l'échantillon à l'étude (31,23) comparativement à l'échantillon normatif (37,32). En ce qui concerne la morale postconventionnelle, un résultat similaire se fait voir si l'on compare l'échantillon à l'étude (31,70) avec l'échantillon normatif (31,06).

Le schéma de la morale postconventionnelle représente un niveau de développement moral élevé, c'est pourquoi il est intéressant de savoir quelle quantité d'items est concernée par ce schéma. Rest et Narvaez (1991), cités dans Burnett (2001), un P score allant jusqu'à 27 représente un développement moral faible, de 28 à 41, il représente un développement moral moyen et de 42 et plus, il représente un développement moral élevé. Dans le cas de cette étude, le résultat moyen (31,70) à la morale postconventionnelle de l'échantillon d'éducatrices représente un développement moral moyen, et même moyen/faible.

**Tableau 7**

*Les résultats des éducatrices aux schémas moraux et les normes du DIT-2 rapportées par le guide (Bebeau & Thoma, 2003)*

Schéma de la morale	Indices de dispersion	Échantillon DEC	Normes pour les participants qui ont un diplôme d'études collégiales (Jr College)
Centrée sur les intérêts personnels	Moyenne	29,610	26,27
	Médiane	28,000	
	Écart type	9,720	12,30
	Asymétrie	0,421	
	Kurtosis	-0,610	
	Nombre de participants	70,000	236,00
Centrée sur le maintien des normes	Moyenne	31,230	37,32
	Médiane	33,000	
	Écart type	11,080	13,80
	Asymétrie	-0,310	
	Kurtosis	-0,300	
	Nombre de participants	70,000	236,00
Postconventionnelle	Moyenne	31,700	31,06
	Médiane	32,000	
	Écart type	13,180	14,22
	Asymétrie	0,890	
	Kurtosis	1,330	
	Nombre de participants	70,000	236,00

Le Tableau 8 présente les résultats des éducatrices au schéma de la morale postconventionnelle et les normes selon le genre féminin en fonction du niveau d'éducation. Le pourcentage de réponses associé au schéma de la morale postconventionnelle des éducatrices est semblable aux normes. Étant donné que les résultats obtenus sont semblables à la norme du test, cela nous permet d'aller plus loin dans les analyses.

### **Caractéristiques (en transition ou consolidées) des types d'indicateurs de développement moral**

La deuxième question de recherche questionne à savoir de quelle façon l'échantillon d'éducatrices se distribue à l'intérieur des différents types d'indicateurs en lien avec le développement moral afin de savoir si les schémas de développement moral (intérêts personnels, maintien des normes et postconventionnel) sont en transition ou s'ils sont consolidés.



**Tableau 8**

*Les résultats des éducatrices au schéma de la morale postconventionnelle et les normes selon le genre féminin du guide (Bebeau & Thoma, 2003)*

Schéma de la morale	Indices de dispersion	Échantillon-DEC	Diplôme d'études collégiales* Norme pour les femmes (Jr College)
Postconventionnelle	Moyenne	31,70	32,27
	Écart type	13,29	14,13
	Asymétrie	0,89	
	Kurtosis	1,33	
	Nombre de participantes	70,00	152,00

*Note.* Il a été considéré que Junior College est l'équivalent de la technique d'éducation à l'enfance de trois ans, il a donc été traduit ainsi.

Le Tableau 9 présente les résultats des éducatrices aux types d'indicateurs. Les résultats des éducatrices au *DIT-2* traduit en français révèlent que 26,4 % des éducatrices se situent au niveau du type 2 (prédominance dans le schéma de la morale centrée sur les intérêts personnels, mais en transition) et que 23 % d'entre elles se situent au niveau du type 6 (prédominance dans le schéma de la morale postconventionnelle, mais en transition). Une minorité d'éducatrices se situe au niveau des autres types.

**Tableau 9***Résultats des éducatrices aux types d'indicateurs de développement moral*

Types d'indicateurs*	Fréquence	Pourcentage
Type 1: Predominant in personal interests schema and consolidated.	3	3,4 %
Type 2: Predominant in personal interests schemas, but transitional	23	26,4 %
Type 3: Predominant in maintaining norms schema, but transitional; personal interests secondary schema	13	14,9 %
Type 4: Predominant in maintaining norms schema and consolidated	7	8,0 %
Type 5: Predominant in maintaining norms schema and transitional; postconventional secondary schema	10	11,5 %
Type 6: Predominant in postconventional schema, but transitional.	20	23,0 %
Type 7: Predominant in postconventional schema and consolidated	11	12,6 %
Total	87	100,0 %

*Note.* \*Les types d'indicateurs sont rapportés tels qu'ils le sont dans le guide du *DIT-2* (Bebeau & Thoma, 2003). Les étiquettes n'ont pas été traduites, elles ont été conservées en anglais.

### **Caractéristiques de l'état de stress psychologique des éducatrices en CPE**

La troisième question de recherche s'intéresse à savoir comment le niveau de stress psychologique rapporté par les éducatrices travaillant dans les CPE varie à l'intérieur de l'échantillon composé de celles-ci. Le Tableau 10 présente les résultats des éducatrices de l'échantillon à l'étude à la *MSP*.

**Tableau 10**

*Les résultats à la Mesure du stress psychologique (MSP) des éducatrices en CPE*

Indices de tendance centrale	Échantillon d'éducatrices à l'étude	Échantillon normatif <sup>1</sup>
Moyenne	82,44	77,9
Écart type	28,43	28,7
Asymétrie	0,40	N/D
Kurtosis	0,10	N/D
Nombre de participants	87,00	875,0

Source. <sup>1</sup> Lemyre et al. (1990).

Le manuel d'utilisation de la *MSP* (Lemyre et al., 1990) établit un échantillon normatif pour la *MSP-A* pour les femmes, la moyenne et l'écart type de la *MSP* sont :  $X = 77,9$ ,  $ET = 28,7$ . La moyenne et l'écart type de notre échantillon se rapprochent de ceux obtenus par l'échantillon normatif avec une moyenne de 82,4 et un écart type de 28,4. Un test-*t* est effectué afin de comparer les deux moyennes. Il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des deux groupes ( $t[960] = 1,41$ ,  $p > 0,05$ ). Ainsi, le résultat des éducatrices de l'échantillon correspond à celui d'une population normative de femmes québécoises. Parmi les 25 items que contient la *MSP*, il y a des indicateurs de stress (items) qui ont obtenu des scores plus élevés et d'autres moins.

Les six items du questionnaire (Lemyre et al., 1990) qui ont obtenu les scores les plus élevés sont : (1) Je me sens pressé-e par le temps, coincé-e par le temps, je manque de temps; (2) J'ai des douleurs physiques : mal au dos, mal à la tête, mal dans la nuque, mal au ventre; (3) Je suis fatigué-e; (4) Je suis calme (item inversé); (5) Je sens « beaucoup de

pression sur les épaules »; et (6) Je suis stressé-e. Les six items (Lemyre et al., 1990) qui ont obtenu les scores les moins élevés sont : (1) Je me sens la gorge serrée ou j'ai la bouche sèche; (2) J'ai tendance à sauter des repas ou à oublier de manger; (3) Je me sens seul-e, isolé-e, incompris-e; (4) Je pleure; (5) J'ai la diarrhée ou des crampes intestinales ou constipé-e; et (6) Je sursaute (fait des sauts). L'item *Je suis calme* est inversé, car le score qui lui est attribué a subi une modification afin de représenter l'inverse d'être calme. Ces résultats donnent une indication des manifestations de l'état du stress de la population à l'étude. Outre les diverses manifestations du stress, le deuxième objectif de l'étude veut vérifier la présence d'une relation ou non entre le niveau du stress ressenti par les éducatrices et le développement moral.

### **Niveau de stress des éducatrices en fonction de leur schéma prédominant de développement moral**

Le deuxième objectif met à l'épreuve l'hypothèse suivante : Une différence significative dans le niveau de stress psychologique mesuré avec la *MSP* en fonction des schémas prédominants du développement moral basé sur le *DIT-2* sera observée à l'intérieur de l'échantillon d'éducatrices travaillant dans les CPE.

Afin d'aller vérifier s'il existe des différences dans le niveau de stress des éducatrices entre les grandes catégories de schémas moraux et les sept types d'indicateurs en lien avec le développement moral, les types d'indicateurs sont regroupés pour former trois groupes distincts en fonction des trois schémas moraux prédominants. La nouvelle variable nominale se nomme *types3groupes*. Les types 1 et 2 sont regroupés et forment une

première catégorie qui représente la prédominance dans le schéma de la morale centrée sur les intérêts personnels. Les types 3, 4 et 5 sont regroupés et forment une seconde catégorie qui représente la prédominance dans le schéma de la morale centrée sur le maintien des normes et les types 6 et 7 sont regroupés et forment une troisième catégorie qui représente la prédominance dans le schéma de la morale postconventionnelle.

Le Tableau 11 présente le nombre d'éducatrices dans chaque schéma moral prédominant. Le nombre d'éducatrices qui se retrouve dans le premier groupe qui représente la prédominance du schéma de la morale centrée sur les intérêts personnels est de 26. Le nombre d'éducatrices qui se retrouve dans le deuxième groupe qui représente la prédominance du schéma de la morale centrée sur le maintien des normes est de 30, tandis que le nombre d'éducatrices qui se retrouve dans le troisième groupe qui représente la prédominance du schéma de la morale postconventionnelle est de 31.

**Tableau 11**

*Le nombre d'éducatrices dans chaque schéma moral prédominant*

Types 3 groupes	Nombre d'éducatrices	Pourcentage
1 (intérêts personnels)	26	29,9 %
2 (maintien des normes)	30	34,5 %
3 (postconventionnelle)	31	35,6 %
Total	87	100,0 %

Le Tableau 12 présente les résultats moyens obtenus à la *MSP* en fonction de cette catégorisation des schémas de développement moral prédominant. Le résultat moyen observé à la *MSP* est de 86,96 pour les éducatrices qui ont une prédominance dans le schéma de la morale centrée sur les intérêts personnels. Le résultat moyen observé à la *MSP* est de 76,47 pour les éducatrices qui ont une prédominance dans le schéma de la morale centrée sur le maintien des normes, tandis que le résultat moyen observé à la *MSP* est de 84,42 pour les éducatrices qui ont une prédominance dans le schéma de la morale postconventionnelle.

Une ANOVA paramétrique est effectuée avec toutes les participantes. Le résultat indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores de stress psychologique en fonction des trois schémas moraux prédominants ( $F[2, 86] = 1,07, p = 0,35$ ).

**Tableau 12**

*Résultats moyens à la MSP en fonction du schéma de développement moral prédominant*

Types 3 groupes	Moyenne à la MSP	Écart type	Nombre d'éducatrices	Pourcentage
1 (intérêts personnels)	86,96	26,20	26	29,9 %
2 (maintien des normes)	76,47	33,66	30	34,5 %
3 (postconventionnelle)	84,42	24,33	31	35,6 %
Total	82,44	28,43	87	100,0 %

En résumé, les résultats de la recherche ont permis de décrire le développement moral ainsi que l'état de stress psychologique des éducatrices et à en connaître les caractéristiques. Des tests *t* effectués sur les scores moyens aux trois schémas moraux fournis par les normes du *DIT-2* en comparaison avec l'échantillon à l'étude démontrent que seul le résultat aux deux groupes (norme et échantillon) concernant le schéma de la morale postconventionnelle est significatif, démontrant ainsi qu'il n'y a pas de différence significative entre ces groupes. Un autre test-*t* effectué sur les scores à la *MSP* fournis par les normes du test et l'échantillon à l'étude ne démontre pas non plus de différence significative entre les moyennes de ces groupes. Les résultats aux types d'indicateurs, ceux-ci servant à situer plus précisément le type particulier de jugement moral au sein de l'échantillon, démontrent qu'une quantité plus importante d'éducatrices se retrouve dans le type 2 (23 %) et le type 6 (20 %). Le type 2 classe le jugement moral des éducatrices dans une prédominance à la morale centrée sur les intérêts personnels, mais en transition, alors que le type 6 les classe dans une prédominance à la morale postconventionnelle, mais en transition. Cependant, aucune différence significative n'a été observée entre le

niveau de stress et les schémas prédominants du développement moral. Les résultats de l'étude seront discutés à l'intérieur du chapitre suivant.



**Chapitre 5**  
Discussion

Les éducatrices travaillant dans les CPE accompagnent les familles et leur(s) enfant(s) pendant les cinq premières années de vie de ces derniers. Cette recherche pose la question à savoir comment le niveau de développement moral des éducatrices travaillant dans les CPE est relié à leur état de stress psychologique. Ainsi, le premier objectif de cette étude s'intéresse à décrire le développement moral des éducatrices travaillant dans les CPE à l'aide du *DIT-2* ainsi que leur état de stress psychologique à l'aide de la *MSP* et à en connaître les caractéristiques. Le deuxième objectif met à l'épreuve l'hypothèse suivante, basée sur les connaissances actuelles : Une différence significative dans le niveau de stress psychologique mesuré avec la *MSP* en fonction des schémas prédominants du développement moral basé sur le *DIT-2* sera observée à l'intérieur de l'échantillon d'éducatrices travaillant dans les CPE.

À l'intérieur de ce chapitre, la synthèse des constats de l'étude sera présentée et suivie de pistes d'action pour la pratique des éducatrices concernant leur développement moral. Ces pistes d'action sont en lien avec l'autonomie dans la prise de décisions d'ordre moral, l'éducation et la formation pour faire évoluer le développement moral des éducatrices et la reconnaissance des rôles qu'exercent les éducatrices sur le plan moral. Une critique sera faite sur le stress de la population à l'étude. Ensuite, des pistes de recherche sur le développement moral et le stress des éducatrices travaillant dans les CPE seront émises et pour terminer ce chapitre, les forces et les limites de l'étude seront discutées.

### **Synthèse des constats de l'étude**

Ce qui a été constaté dans les résultats de l'étude est que l'échantillon des éducatrices travaillant dans les CPE se répartit à l'intérieur de trois schémas de développement moral (le schéma des intérêts personnels, le schéma du maintien des normes et le schéma de la morale postconventionnelle). La proportion d'éducatrices manifestant un schéma de la morale postconventionnelle est légèrement plus élevée que les deux autres. Ce schéma postconventionnel de développement moral des éducatrices travaillant dans les CPE correspond à ce qui est attendu sur la base de la comparaison avec une population de référence (femmes américaines ayant un diplôme de niveau collégial). De plus, le score obtenu au schéma de la morale postconventionnelle correspond à un niveau de développement moral moyen/bas.

Un autre constat en regard du développement moral des éducatrices à l'étude est que ces dernières se retrouvent majoritairement en prédominance à l'intérieur du schéma des intérêts personnels, mais en transition et en prédominance à la morale postconventionnelle, mais en transition.

Les résultats de l'étude ont aussi démontré que les éducatrices travaillant dans les CPE rapportent un niveau moyen de stress psychologique semblable à ce qui est attendu normalement par un groupe de référence composé de femmes québécoises. De plus, il apparaît que le niveau de stress psychologique des éducatrices ne varie pas en fonction de leur schéma de développement moral prédominant, infirmant ainsi l'hypothèse que l'étude

a mise à l'épreuve. Ainsi, les éducatrices qui sont catégorisées à l'intérieur de l'un ou l'autre des trois schémas de développement moral (intérêts personnels, maintien des normes et postconventionnel) rapportent un niveau semblable d'état de stress psychologique.

### **Pistes d'action pour la pratique des éducatrices concernant leur développement moral**

Les éducatrices ayant participé à l'étude ont répondu dans une proportion légèrement plus élevée aux items correspondant au schéma de la morale postconventionnelle. Ce résultat corrèle avec les résultats obtenus lors du regroupement des sept types d'indicateurs en trois groupes en fonction de la prédominance aux trois schémas de développement moral (intérêts personnels, maintien des normes et postconventionnel) qui démontre que les éducatrices se retrouvent légèrement plus nombreuses dans le troisième groupe qui représente la prédominance dans le schéma de la morale postconventionnelle. Cependant, les résultats aux sept types d'indicateurs de la population à l'étude se situent en majorité dans le type 2 (prédominance dans le schéma des intérêts personnels, mais en transition) et le type 6 (prédominance dans le schéma de la morale postconventionnelle, mais en transition). Ces deux différents types d'indicateurs ont un point en commun; ils sont transitoires. Des recherches ont amené un modèle de consolidation et de transition dans le développement moral (Rest et al., 2000). Rest et al. (2000) mentionnent qu'un individu qui se retrouve dans une phase de transition intègre des informations incongrues dans son schéma moral déjà existant lorsqu'il est confronté à des informations qui ne sont pas interprétables dans le cadre de son schéma moral actuel et donc, il y a remise en

question. Toujours selon Rest et al. (2000), un individu qui se retrouve dans une phase de consolidation est plus susceptible d'être cohérent dans son processus de raisonnement moral, puisque toutes les informations rencontrées sont interprétables dans le cadre de son schéma moral existant et donc, aucune remise en cause du schéma moral n'est nécessaire. Ainsi, un individu qui est dans une phase de transition peut faire de faibles associations entre les composantes morales, car son schéma moral est remis en question. Comment se fait-il que les éducatrices de l'échantillon à l'étude se retrouvent majoritairement dans le schéma moral centré sur les intérêts personnels et sur la morale postconventionnelle, mais en transition? Selon Derryberry et Thoma (2005), les individus sont moins aptes à appliquer leur schéma moral lorsqu'ils se retrouvent en transition. Dans le cadre de leur travail, les éducatrices doivent entrer en relation avec plusieurs personnes venant de milieux différents et affichant des valeurs différentes des siennes, ce qui les expose à des conflits sur le plan cognitif. Elles doivent se décentrer de leur point de vue afin de tenir compte des besoins des autres, incluant les enfants à sa charge, et partager leur pouvoir de décision. Cette exposition fréquente sollicite leur développement moral. Piaget mentionnait l'importance des relations sociales sur la capacité d'une personne à se décentrer de son point de vue afin de prendre en compte celui d'autres personnes (Tostain, 1999). La socialisation amène à entrer en relation avec d'autres personnes différentes de nous, ce qui nous expose à vivre potentiellement des conflits, et c'est l'exposition à ses conflits qui fait évoluer sur le plan moral. Comment se fait-il que malgré le fait que nos éducatrices soient autant exposées aux conflits, elles ne manifestent pas un niveau de

développement moral plus élevé, puisque les interactions sociales mobilisent la cognition et font évoluer le développement moral?

Les résultats de la présente étude démontrent pratiquement une équivalence aux scores des trois schémas. Les scores moyens de l'échantillon à l'étude concernés par le schéma centré sur le maintien des normes et la morale postconventionnelle sont de 31 et le score moyen centré sur les intérêts personnels est de 30 une fois arrondi à la décimale. Ces résultats ne démontrent pas beaucoup de variations entre les trois schémas. Ces constats questionnent à savoir comment les éducatrices s'y prennent pour résoudre un dilemme. Lorsqu'on se soucie des droits individuels, nous devrions être dans le schéma de la morale postconventionnelle (Tostain, 1999). C'est donc dire que pour répondre aux besoins de chaque enfant, tel que le demande le programme éducatif, l'éducatrice doit avoir un schéma de développement moral élevé.

Le dilemme moral concerné par le schéma des intérêts personnels se base sur le fait de perdre ou de gagner (Rest et al., 2000). Selon les mêmes auteurs, ce sont les conséquences de l'action qui vont justifier une décision comme moralement juste. Toujours selon Rest et al. (2000), dans le schéma de la morale postconventionnelle, la façon de répondre devant un dilemme moral se base sur des idéaux partagés avec réciprocité et en cohérence avec les pratiques acceptées par la communauté. De plus, le schéma des intérêts personnels se développe pendant l'enfance, alors que le schéma de la morale postconventionnelle se développe généralement pendant l'adolescence et l'âge

adulte (Rest et al., 1999a). Comment cette variation dans la distribution des schémas de développement moral chez les éducatrices travaillant dans les CPE peut s'expliquer, et plus particulièrement, pourquoi une quantité considérable d'entre elles manifeste un niveau qui, sur le plan développemental, correspond à une morale centrée sur leurs intérêts personnels ou centrée sur le respect des idéaux partagés? Plusieurs pistes d'action pour la pratique en lien avec l'autonomie, la formation ainsi que la reconnaissance des rôles dans le travail des éducatrices sont suggérées.

### **Autonomie dans la prise de décisions d'ordre moral**

Une hypothèse au fait que la majorité des éducatrices se retrouvent dans des schémas moraux très différents pourrait être que certains groupes d'éducatrices seraient exposés à des conditions de travail qui ne soutiennent pas le niveau de réflexion qui caractérise la morale postconventionnelle (p. ex., parce que la prise de décision dans les situations de dilemmes moraux est confiée à d'autres personnes), ce qui amène à se questionner sur la place de la prise de décision, et donc, de l'autonomie des éducatrices à l'enfance. L'autonomie représente la marge de manœuvre dont dispose l'employé et qui lui permet de réagir en regard d'imprévus et de circonstances particulières en adaptant et en innovant dans le respect du bon fonctionnement et de l'éthique (Dridi, 2018). L'autonomie professionnelle est représentée par une action qui dépasse l'application de normes strictes ou de règles élaborées ou par la reproduction intacte d'un programme établi (Pont et al., 2008). Le Boterf (2010) mentionne qu'une personne professionnelle est capable de gérer des situations complexes avec ses compétences et son jugement. Dridi (2018) ajoute que

l'autonomie qui ne peut être décrétée que lors de l'exécution de tâches professionnelles est comprise, articulée, construite et intégrée par le filtre de la formation (initiale ou continue). Ces constats questionnent sur l'importance de l'autonomie dans la profession de l'éducatrice.

Une étude sur la qualité de vie au travail des éducatrices, menée par Royer et al. (2017), mentionne que l'autonomie pédagogique est une caractéristique importante pour la satisfaction au travail des éducatrices. L'implication des éducatrices dans les décisions au sein de l'établissement où elles travaillent favoriserait le développement de l'autonomie dans la profession. Cette autonomie concernant la prise de décision favoriserait à son tour le développement moral au sens où elle renforcerait la capacité des éducatrices à réfléchir en fonction de leurs propres normes et non en fonction d'une conséquence ou d'un gain ou encore en fonction de ce qui est déterminé par un groupe de référence. C'est ce que Piaget avançait avec sa théorie du développement moral lorsqu'il parlait d'une morale qui évolue de l'hétéronomie à autonomie (Lehalle et al., 2004). Le concept de l'hétéronomie stipule que les règles sont dictées de l'extérieur (figures d'autorité), alors que le concept de l'autonomie stipule qu'une personne ou un groupe de personnes construisent leurs propres normes. Ainsi, il est pertinent de se questionner sur la place de l'autonomie dans la formation ainsi que dans le quotidien du travail de l'éducatrice. Par ailleurs, la mise en place d'un programme de formation axé sur le développement de l'autonomie semble pertinente, voire nécessaire à l'évolution du développement moral des éducatrices.



### **Éducation et formation pour faire évoluer le développement moral des éducatrices**

Une autre hypothèse sur la raison de la répartition des éducatrices à l'intérieur de schémas de développement moral différents fait référence au niveau de scolarité. Le niveau de développement moral évalué par le *DIT-2* corrèle positivement avec le niveau de scolarité ainsi qu'avec l'âge d'un individu (Rest, Thoma et al., 1999). Ainsi, plus une personne possède un haut niveau de scolarité, plus elle aura un niveau de développement moral élevé (Rest, Thoma et al., 1999). Les résultats obtenus dans une étude sur le jugement moral des enseignantes (baccalauréat en enseignement) corroborent avec ce fait, puisque le score moyen à la morale postconventionnelle obtenu avec une version antérieure du *DIT-2* (*DIT*) est de 42. Le niveau de scolarité des éducatrices travaillant dans les CPE est, à toutes fins pratiques, uniforme (niveau collégial). Cependant, il existe quelques différences entre les formations d'un milieu collégial à l'autre qui pourraient venir influencer le développement moral des éducatrices. Les formations continues pourraient aussi influencer. Aussi, le moment dans le temps où les éducatrices ont reçu leur formation en fonction des programmes de l'époque pourrait venir influencer le développement moral de celles-ci. Un échantillon plus grand aurait été nécessaire pour vérifier cette corrélation entre le niveau d'éducation et le développement moral lorsque certaines éducatrices s'écartent de cette norme éducative (niveau collégial) ou encore en tenant compte des aspects qui viennent d'être mentionnés. Par ailleurs, cela soulève une hypothèse sur la qualité de la formation en regard du développement moral. Il se pourrait que la formation académique des éducatrices ne sollicite pas des apprentissages similaires sur le plan du développement moral. Une autre hypothèse à propos de la formation des

éducatrices en CPE est que certains groupes d'entre elles pourraient ne pas profiter suffisamment de leur formation académique ou de leur formation de perfectionnement en raison de barrières ou d'obstacles individuels qui viendraient modérer les effets de ces formations sur le plan de leur développement moral. Par ailleurs, il importe de considérer les types d'interventions qui favorisent le développement moral.

L'instrument de mesure du développement moral utilisé dans la présente étude a fait l'objet d'interventions visant à stimuler le jugement moral dans le cadre de programmes d'éducation morale auprès d'une grande variété de gens (Rest, Thoma et al., 1999). Une méta-analyse faite par Schlaefli et al. (1985) auprès de personnes possédant des niveaux de scolarité différente (secondaire, collégiale, universitaire) et basée sur 55 interventions propose cinq constats. Premièrement, le meilleur type d'intervention (pré-test et post-test) utilisé afin d'améliorer le développement moral est la discussion sur le dilemme. Deuxièmement, l'intervention qui démontre le moins d'amélioration sur le plan du développement moral est une intervention basée sur la manière traditionnelle d'enseigner un cours. Troisièmement, les groupes plus âgés ont montré un plus grand changement du niveau de développement moral. Quatrièmement, les interventions d'une durée inférieure à trois semaines n'ont pas donné de gains significatifs sur le plan du développement moral. Les résultats de l'étude de Rest et Narvaez (1991) mentionnent que l'augmentation des scores de raisonnement moral n'est pas causée par le contenu du programme éducatif, mais elle est associée à des opportunités de s'exposer à des dilemmes et des discussions ouvertes sur ceux-ci dans le but d'encourager la prise de conscience et la remise en

question des schémas moraux. Rest (1994) va dans le même sens en mentionnant que sans interventions telles que la sensibilisation aux dilemmes moraux, l'exposition à des dilemmes moraux réels et la possibilité de discuter et de travailler sur des dilemmes moraux réels avec d'autres, le développement du raisonnement moral de la majorité des individus n'augmente pas au-delà du niveau conventionnel. Ces résultats reflètent que l'exposition, mais aussi et surtout la réflexion en lien avec les discussions sur des dilemmes, et ce, tout au long de la formation des éducatrices, permettraient de les faire évoluer sur le plan du développement moral. Des études ont démontré un lien entre la qualité d'un service de garde éducatif (SGÉE) et les caractéristiques de l'éducatrice telles que son niveau de scolarité ou sa formation continue (Japel & Bigras, 2008). Considérant les études précédentes, il apparaît important de favoriser les échanges afin de permettre des discussions entre éducatrices en lien avec des dilemmes vécus dans le cadre de leur travail, et ce, sur plusieurs mois, voire des années. L'élaboration d'un programme d'intervention à l'éducation morale permettrait des échanges entre éducatrices afin qu'elles puissent discuter de dilemmes moraux auxquels elles sont exposées et favoriserait un travail réflexif nécessaire au développement moral. Mis à part un travail réflexif en lien avec des dilemmes réels, des méthodes favorisant l'empathie seraient sujettes à améliorer le développement moral.

Par ailleurs, des techniques nécessitant la prise en compte d'un autre point de vue autre que le sien, à l'aide de jeux de rôle par exemple, aident les individus à intérioriser d'autres valeurs et d'autres principes moraux (Mahoney, 2006). Selon ces mêmes auteurs,

pour qu'il y ait une augmentation sur le plan moral au-delà du niveau conventionnel, un individu doit développer des schémas moraux axés sur des avantages en regard de la société. Toujours selon Mahoney (2006), l'augmentation du niveau moral d'un individu est liée au développement émotionnel, puisqu'il doit développer de l'empathie au regard du point de vue d'autres personnes. Par ailleurs, des études faites sur le développement moral d'adolescents ont démontré que leur participation active, démocratique ainsi que leur responsabilisation au sein d'un groupe d'appartenance augmentent l'appréhension de situations sociales conflictuelles et donc, génèrent une évolution du jugement moral (Lehalle et al., 2004). Ainsi, l'expérience que font les individus des autres fait évoluer le développement moral (Lehalle et al., 2004). Les connaissances que les individus acquièrent sur d'autres façons de penser, les interactions avec les gens provenant d'autres milieux sont enclines à ébranler le cadre de référence de l'individu et à le faire évoluer moralement (Lehalle et al., 2004). En effet, l'expérience que l'individu fait au contact des autres le pousse à se décentrer de son rôle social et à procéder à la construction de valeurs partagées (Lehalle et al., 2004). Plusieurs recherches menées par Edwards (1982) ont démontré que la fréquentation d'écoles pluriculturelles était reliée à une augmentation du niveau de développement moral. Au regard de ces études, l'éducation ou la formation permettant de prendre en considération le point de vue d'autres personnes à l'aide de l'exposition à différents conflits, telle que des jeux de rôle représentant des enjeux réels associés à la profession de l'éducatrice, soutiendrait la résolution de conflits omniprésents dans la profession et nécessaire au jugement moral telle que rapportée par les études

mentionnées plus haut. Cela amène à considérer les rôles qu'exercent les éducatrices sur le plan moral.

### **Reconnaissance des rôles qu'exercent les éducatrices sur le plan moral**

Cette recherche interroge le rôle des éducatrices au Québec. Comment le rôle des éducatrices est considéré au Québec? Plusieurs études témoignent que la qualité des SGÉE repose essentiellement sur la formation du personnel (Doherty, 1991; Doherty-Derkowski, 1995; Huntsman, 2008; Zaslow et al., 2009). Cependant, Japel et Bigras (2008) se basent sur une approche écologique pour dire que la qualité des services s'appuie sur beaucoup plus de critères que la formation tels que les interactions avec l'enfant et l'environnement de travail. Selon ces chercheuses, l'éducatrice est l'élément le plus près de la qualité de l'expérience éducative et sociale que vivent les enfants et elle serait donc porteuse de la qualité d'un SGÉE. Leurs travaux soulignent que l'éducatrice est un élément central de la qualité des services offerts, puisqu'elle agit sur la socialisation des enfants. La socialisation nécessite des interactions et les interactions sociales font évoluer sur le plan moral (Schonert-Reichl, 1999). Les pratiques éducatives jouent un rôle important dans l'acquisition et l'évolution de la morale (Tostain, 1999). De plus, le style d'intervention démocratique prôné par le MFA (2019) nécessite de tenir compte du point de vue des autres, et ainsi, il demande à l'éducatrice de se décentrer de ses propres besoins. Tout cela demande à l'éducatrice d'être autonome et de se responsabiliser en mettant en scène des situations favorisant l'établissement de relations égalitaires. Toutes ces compétences (autonomie, responsabilité et établissement de relations égalitaires) relèvent d'une

évolution sur le plan moral (Tostain, 1999). L'enquête « Grandir en qualité » de l'ISQ (2014) mentionne des lacunes sur le plan des interventions démocratiques de la part des éducatrices. Au regard de ces constats, il apparaît d'une grande importance de mettre de l'avant et de favoriser le développement moral des éducatrices à l'enfance. Des formations et de l'éducation en lien avec le développement moral seraient pertinentes, puisqu'elles permettraient une amélioration des pratiques démocratiques prônées par le MFA (2019). Par ailleurs, une justification sur les termes « métier » et « profession » s'impose.

Le métier d'éducatrice s'est transformé en profession au fil des années parce que les services que les éducatrices donnent à la société (familles et enfants) exigent de mettre en pratique des connaissances particulières, et c'est ce qui différencie le métier de la profession (Legault, 1999). Dans un ouvrage sur la profession de l'éducation à l'enfance, Berger et al. (2017) débattent de la professionnalisation de l'éducatrice en se basant sur un modèle à cinq composantes : une délimitation de l'objet, un système d'expertise, un système de contrôle, un code d'éthique et un système de référence. Bien que les auteurs concluent que le travail de l'éducatrice ne répond pas à toutes ces caractéristiques, ils estiment qu'il s'agit bien d'une profession étant donné son évolution ainsi que la complexité des responsabilités et des tâches qui lui sont confiées (Berger et al., 2017). Dans le cadre de cette thèse, c'est le modèle de Carbonneau (1993) qui est utilisé afin de démontrer la professionnalisation de l'éducatrice à l'enfance. Ce modèle comprend quatre composantes : l'acte professionnel, la formation, le contexte de pratique ainsi que l'insertion sociale. En tenant compte de ces modèles, deux éléments principaux ressortent.

Le premier étant que bien que plusieurs codes d'éthique pour les éducatrices existent, il n'y a aucune sanction en cas d'infraction et aucun ordre professionnel n'existe afin de protéger les familles et les enfants des services offerts (Berger et al., 2017). Le deuxième est que ce n'est pas la formation universitaire qui prévaut afin d'instruire les futures éducatrices à l'enfance. La présente recherche soulève la question de l'éthique dans l'éducation des jeunes enfants. Desaulniers et Jutras (2006) associent l'éthique professionnelle à un ordre professionnel et donc, selon ces auteurs, l'éthique renvoie à une profession. Or, encore aujourd'hui en 2022, pendant que l'on débat sur les conditions ainsi que sur la reconnaissance du travail des éducatrices, il n'y a aucune catégorisation claire et spécifique à savoir si l'on parle d'une profession ou d'un métier lorsque l'on évoque l'éducation des jeunes enfants au Québec (Berger et al., 2017). Alors que les écrits s'efforcent de démontrer la professionnalisation du métier au fil du temps, de lecture en lecture, les deux termes – métier et profession – se chevauchent et sont remis en question. Lorsque le ministre de la Famille publie un nouveau référentiel de compétences (MFA, 2021b) où il est mentionné qu'il s'agit d'un métier à l'intérieur duquel l'éducatrice doit agir de façon éthiquement professionnelle, cela porte à confusion. C'est à croire que l'éducatrice doit agir de façon professionnelle sans en avoir le titre, puisque ce titre vient avec une reconnaissance et des conditions que les politiques du Québec refusent de lui accorder. Par ailleurs, l'éthique professionnelle renvoie aux valeurs des professionnels.

La morale est à la base des valeurs et l'éducation à l'enfance est fondée sur des valeurs (Lalonde-Graton, 2003). Lorsqu'une éducatrice interagit ou lorsqu'elle intervient auprès

des enfants, elle transmet des valeurs (Lalonde-Graton, 2003). Les éducatrices exercent de grandes responsabilités, puisque les conséquences de leurs gestes ont un impact sur le développement des enfants (Lalonde-Graton, 2003). Les éducatrices ont des responsabilités sociales en regard de l'éducation des enfants et de l'accompagnement aux familles. Les valeurs inhérentes dans le travail des éducatrices pourraient être protégées par un ordre professionnel, puisque des différences sur le plan des valeurs sont génératrices de conflits et que ceux-ci sont omniprésents dans le travail des éducatrices. C'est lors de conflits que la réflexion dont relève l'éthique apparaît d'une grande importance dans sa contribution au jugement moral. Considérant le fait que le développement moral augmente avec le niveau de scolarité, le déploiement d'un ordre professionnel fondé sur des études de niveau universitaire pour les éducatrices au Québec permettrait de protéger les familles et les enfants. En effet, puisque la toute première mission des ordres professionnels est la protection du public (Hébert & Sully, 2015), cela permettrait de démontrer concrètement tout le professionnalisme mentionné à l'intérieur du référentiel de compétences lorsqu'il fait référence à un agir éthique professionnelle (MFA, 2021b). Puisque l'éducatrice exerce plusieurs rôles dans des conditions stressantes, il importe de discuter du stress dans la profession.

### **Stress des éducatrices travaillant dans les CPE : perspective critique**

Il existe quelques études qui se sont intéressées au niveau de stress des éducatrices et les résultats ne vont pas toujours dans le même sens. Dans une étude, Curbow et al. (2000) démontrent que les éducatrices obtiennent des niveaux de stress élevé. Par ailleurs, dans



le cadre d'une étude sur la qualité de vie au travail des éducatrices, ces dernières ont obtenu un niveau de stress plutôt bas (Royer et al., 2017). Les résultats obtenus en regard du niveau de stress psychologique à l'intérieur de cette thèse vont dans le même sens que ceux obtenus dans l'étude de Tessier et al. (1989). En effet, les résultats de l'étude de Tessier et al. (1989) ont démontré que l'état de stress des éducatrices n'était pas plus élevé, en moyenne, que celui observé dans une population normative. Lors de cette dernière étude, le stress fut mesuré avec la même mesure de stress (*MSP*) que l'étude présentée dans cette thèse-ci. Il est intéressant de constater que plus de 30 ans plus tard, les résultats de l'étude de Tessier et al. (1989), comparés aux résultats de cette thèse, sont similaires. Cependant, l'étude de Tessier et al. (1989) va plus loin et les résultats révèlent que parmi les situations environnementales les plus stressantes se retrouvent le contrôle des enfants, les relations entre les membres du personnel ainsi que l'impression de surcharge (Tessier et al., 1989). Dans une autre étude, Beaudoin (2018) mentionne que moins les éducatrices ont de formation dans leur domaine, plus elles rapportent des niveaux de stress élevé.

Les résultats de la présente étude comparés à d'autres laissent supposer que la méthode utilisée dans le cadre de cette thèse afin de mesurer le stress des éducatrices ne permet peut-être pas de faire écho aux nombreuses sources de stress présentes dans leur travail. Peut-être que l'outil utilisé n'est pas suffisamment sensible (trop général) pour saisir adéquatement ce qui se joue pour les éducatrices sur le plan du stress. Peut-être aussi que les sources de stress dans le quotidien n'affectent pas le stress général des éducatrices. Il est possible aussi que la description du travail des éducatrices comme étant stressant

puisse être modérée par la description de stratégie de gestion du stress qu'elles ont à leur disposition dans le cadre de leur travail. Lupien (2020) énumère des stratégies servant à se reposer du stress. Le fait de chanter, écouter de la musique, rire, bouger, aider et s'entourer vient diminuer la réponse de stress. Il est intéressant de constater que toutes ces stratégies font partie du quotidien d'une journée dans un CPE. Par ailleurs, le soutien social permet de réduire le stress (Catabay et al., 2019; Collange et al., 2015). Cependant, ce soutien social doit être perçu comme étant aidant et non menaçant. Autrement, le sentiment d'isolation sociale qu'il fait naître produit du stress (Cacioppo & Hawkley, 2009). Tessier et al. (1995) se sont intéressés au soutien social dans le travail des éducatrices. Les auteurs ont découvert que le soutien social du conjoint est plus aidant que celui des collègues de travail. Ces résultats sont intéressants et il apparaît pertinent d'aller comparer dans une recherche future le soutien social perçu des éducatrices provenant de différents milieux. Par ailleurs, le travail des éducatrices peut comporter plusieurs sources de stress qui, elles, peuvent être compensées par une organisation du travail ou des conditions favorables qui permettraient à la plupart des éducatrices de composer adéquatement avec celles-ci, ce qui occasionnerait un niveau normal de stress psychologique.

Il existe des conditions favorables en éducation à l'enfance. L'étude de Mann-Feder et Savicki (2003) soulève le fait que lorsque les supérieurs encouragent et utilisent des stratégies d'adaptation afin de réduire le stress, les éducatrices ont un sentiment d'accomplissement plus fort. Schreyer et Krause (2016) mentionnent la possibilité que les

éducatrices soient suffisamment satisfaites de leur travail pour tolérer de pauvres conditions de travail. Dans son essai, Beaudoin (2018) obtient des résultats qui démontrent que des mesures de qualité des pratiques éducatives (réponses positives de socialisation et la qualité d'interactions éducatrice-enfant) sont négativement corrélées au stress perçu au travail. De plus, toujours selon Beaudoin, ces mêmes mesures sont corrélées positivement avec la satisfaction au travail. Dans une autre étude, Royer et al. (2017) mentionnent que les conditions liées à la surcharge de travail, aux caractéristiques des enfants, à la faible reconnaissance du travail, au manque de ressources (matérielles et humaines, ainsi que les relations conflictuelles (collègues, direction et parents) annoncent négativement les composantes liées au bien-être telles que l'engagement au travail, le sentiment de compétence et l'épanouissement. De plus, ces mêmes auteurs rapportent que les éducatrices ont des niveaux d'autonomie et de bien-être élevé et que l'autonomie est fortement associée au bien-être psychologique. Goelman et Guo (1998) appuient ces constats en mentionnant que le degré d'autonomie a une corrélation négative avec l'épuisement professionnel. Puisque l'épuisement professionnel que l'on retrouve à l'intérieur des professions qui fournissent de l'aide est décrit comme une forme particulière de réaction au stress chronique (Maslach, 1976), il est pertinent de le considérer. Par ailleurs, Hur et ses collègues (2016) ajoutent que le soutien à l'autonomie peut être lié à une diminution du stress et qu'un climat de travail perçu comme étant positif augmente la satisfaction au travail et diminue le stress. Selon Stremmel et al. (1993), les réunions du personnel centrées sur les enfants et le personnel peuvent venir atténuer l'épuisement professionnel. Manlove (1993) va dans le même sens en mentionnant que

des niveaux élevés d'engagement organisationnel et de meilleures relations avec le personnel sont liés à moins d'épuisement émotionnel. En ce qui concerne l'engagement des éducatrices, Goelman et Guo (1998) mentionnent que les éducatrices avec des niveaux plus élevés d'engagement envers la profession et dans leur travail individuel ont des niveaux plus faibles d'épuisement professionnel. Mis à part des pistes d'action concernant le développement moral des éducatrices ainsi qu'une critique des sources de stress dans la profession, il importe de considérer des pistes de recherche incluant les deux variables à l'étude.

#### **Développement moral et le stress des éducatrices travaillant dans les CPE : pistes de recherche**

Des études se sont intéressées aux différences individuelles dans le développement moral. Une étude faite par Wark et Krebs (1996) a démontré que même si une orientation morale était dominante, les sujets à l'étude ont témoigné de diverses orientations morales à l'intérieur des dilemmes proposés. Wark et Krebs ont aussi vérifié s'il y avait des différences dans les jugements de situations fictives (dilemmes de Kohlberg) et réelles (dilemmes formulés par les participants et dont un devait être tiré d'une expérience réelle). Ces auteurs ont découvert que non seulement le jugement moral était moins élevé lorsqu'il était formulé par le participant, mais qu'il l'était encore moins lorsqu'il était tiré d'une expérience réelle. Dans une publication concernant le développement moral des éducatrices aux États-Unis, Linn (1984) confirme ces dires en démontrant que lorsqu'exposé à des situations fictives, le niveau de développement moral des éducatrices se rapproche davantage du stade 4 (conscience du système social) de Kohlberg, alors que

lorsqu'elles sont exposées à des dilemmes de la vie réelle, leur niveau de développement moral se rapproche du stade 3 (conformité interpersonnelle). Afin de venir contrer ce biais en regard des différences individuelles, il serait pertinent de questionner les éducatrices sur des dilemmes réels et passés auxquels elles ont fait face et de connaître comment, à ce moment-là, elles ont pensé et agi. Dans une autre étude, Jurkovic (1980) va dans le même sens en mentionnant qu'il y a des différences entre les jugements en fonction de situations fictives et des comportements. Toujours selon cet auteur, une étude faite sur de jeunes délinquants mentionne que même s'ils obtiennent en moyenne des niveaux de jugement moral moins élevés, il est aussi possible qu'ils obtiennent des niveaux plus élevés ou comparables à leurs amis qui ne sont pas délinquants (Jurkovic, 1980). Une personne pourrait avoir un niveau de développement moral plus ou moins évolué en fonction de la situation (contexte) à l'intérieur duquel elle se situe, ce qui amène à penser que les réponses d'une même personne dans différentes situations peuvent être attribuées à des niveaux de développement moral différents (Lehalle et al., 2004).

Puisque les dilemmes moraux de la présente étude concernent des situations fictives, le lien entre la façon de raisonner sur le plan moral et le comportement est difficilement prouvable, puisqu'il y a une variation selon un contexte (Blasi, 1980). Rest (1984) propose un modèle interactif à quatre composantes : (1) la sensibilité morale; (2) le raisonnement moral; (3) la motivation morale; ainsi que (4) la persistance du caractère moral. Toujours selon Rest (1984), chaque composante est nécessaire, mais isolément insuffisante pour qu'un comportement moral se produise. Cependant, Bebeau (2002) mentionne que les

corrélations entre les composantes vont de très faibles à modérées, ce qui laisse supposer que les quatre composantes sont distinctes. Il serait pertinent d'aller mesurer chacune des quatre composantes afin de mesurer le niveau de développement moral des éducatrices. Par ailleurs, une autre recherche suggère que les individus sont plus aptes à appliquer leur schéma de jugement moral lorsqu'ils se retrouvent consolidés en regard de leur développement moral, puisque la transition entre les schémas peut être liée à de l'incongruence (Derryberry & Thoma, 2005). Ces mêmes auteurs mentionnent que lorsqu'un schéma est consolidé, les individus peuvent être mieux équipés pour accéder et utiliser une structure schématique primaire lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes de justice sociale. Des recherches ont suggéré que les individus en transition recherchent des modèles de référence en dehors du domaine moral en raison du manque d'accessibilité à un schéma spécifique (Thoma & Rest, 1999). Ces recherches sur le plan de la consolidation et de la transition laissent supposer que des facteurs externes au jugement moral de l'individu peuvent avoir une influence sur son raisonnement moral. Ces recherches soulèvent des pistes de recherche où une diversité de caractéristiques personnelles mériteraient d'être explorées telles que le type d'éducation que l'éducatrice a elle-même reçu dans son enfance.

Des recherches citées dans Lehalle et al. (2000) démontrent que les corrélations entre le niveau de moralité des parents et celui des enfants sont faibles. De plus, toujours selon ces auteurs, le niveau de jugement moral des enfants, une fois adultes, peut aller au-dessus de celui de ses parents. Cependant, le niveau de scolarité augmente en moyenne d'une

génération à une autre (Lehalle et al., 2004). L'instrument de mesure du développement moral utilisé dans le cadre de cette étude est un outil américain. Les normes de cet instrument reposent sur des niveaux de scolarité qui réfèrent au système éducatif des États-Unis. Il y a des différences entre le système éducatif du Québec et celui des États-Unis, et cette recherche n'en fait pas mention. Une critique en lien avec la théorie de Kohlberg fut de correspondre uniquement aux sociétés occidentales (Nortey, 2005). Cependant, cette critique n'est pas fondée, et d'autres recherches démontrent qu'elle peut être adaptée à différents contextes culturels (Lehalle et al., 2000; Moon, 1986; Snarey, 1985). Par ailleurs, d'autres recherches ont démontré une relation entre l'orientation politique et le niveau de jugement moral, démontrant que les libéraux obtenaient des scores plus élevés à la morale postconventionnelle que les conservateurs (Bebeau & Thoma, 2003). Mis à part le contexte culturel et les choix politiques, d'autres approches se sont intéressées aux différences entre les sexes.

Certaines approches s'opposent à une théorie du développement moral cognitif tel qu'élaboré par Kohlberg et priorisent une approche centrée sur les relations et la sollicitude à une approche centrée sur la justice. C'est le cas entre autres des travaux de la chercheuse féministe Gilligan (Gilligan et al., 2010). Selon Nurock (2010), la psychologue américaine Gilligan a contesté les travaux de Kohlberg qui, selon elle, adopte une perspective masculine de la morale et elle étend ses études sur la morale féministe qu'elle a appelée l'éthique du *care*. Le *care* signifie plusieurs choses : la sollicitude, l'attention, le soin, l'affection et il est inséparable de la relation, de l'interdépendance, de la

vulnérabilité ainsi que de la considération (Nurock, 2010). Pour Gilligan, le modèle de Kohlberg n'est pas universel parce qu'il favoriserait les hommes au détriment des femmes (Savard, 1996). Gilligan s'est intéressée au développement moral des femmes et elle a soulevé des différences comparativement à celui des hommes (Nurock, 2010). Elle a repris les travaux de Kohlberg sur les niveaux de développement moral, mais elle a basé ces niveaux sur ses entretiens avec des femmes (Digneffe, 1986). Bien que Gilligan ait mené ses travaux essentiellement auprès des femmes, elle mentionne que sa théorie peut aussi bien correspondre aux hommes (Nurock, 2010). La question de différence sur le plan moral en fonction du sexe a été fortement discutée, et plusieurs études ne démontrent aucune différence en fonction du sexe (Lehalle et al., 2000). La présente étude s'est intéressée à évaluer les différences individuelles sur le plan du développement moral des éducatrices en CPE sans tenir compte des différences de genre. De plus, puisque cette étude voulait un outil facile d'utilisation, le choix d'un instrument quantitatif utilisé et validé sans différence de genre est celui qui a été retenu.

Kohlberg et Gilligan s'entendent sur le « mécanisme » à la base du développement moral. Ils mentionnent que ce phénomène se produit avec la maturation cognitive et les conflits interpersonnels qui génèrent des déséquilibres et font évoluer les structures morales (Bègue, 1998). À l'opposé de cette approche structuraliste, les théories de l'apprentissage social mettent plutôt l'accent sur un processus d'apprentissage observationnel (Bègue, 1998). Même si l'apprentissage social associe la cognition morale au comportement, le modèle qui le sous-tend est façonné autour du concept de l'imitation



et mentionne que les modèles dans la vie des enfants ont une place importante dans leur socialisation morale (Bègue, 1998). D'ailleurs, le programme éducatif (MFA, 2007, 2019) basé sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) place le service de garde à l'intérieur d'un système parmi d'autres qui sont tous interreliés. Ce modèle mentionne l'importance des interactions entre l'enfant et son environnement, y compris son service de garde (MFA, 2019). Piaget mentionnait une influence positive concernant les interactions entre pairs, car ceux-ci impliquent des formes de décentration sociale, de prise en considération du point de vue des autres, de réciprocité et de confiance mutuelle (Lehalle et al., 2004). Selon des études citées par Schonert-Reichl (1999), il y aurait une relation positive entre le statut sociométrique dans le groupe de pairs et le niveau de raisonnement moral. Les résultats de Schonert-Reichl démontrent une corrélation positive du raisonnement moral avec le nombre d'amis proches, mais pas avec le nombre d'amis en général. Toujours selon ces auteurs, il est important pour le développement moral de faire l'expérience de la résolution positive des conflits interpersonnels afin de vivre des relations amicales intimes. D'autres études issues d'expériences de socialisation des enfants démontrent que les styles parentaux ont un impact direct sur le développement moral (Gibbs, 1987; Youniss, 1987). En effet, selon ces auteurs, un style disciplinaire inductif permettrait le développement cognitif chez les enfants en aidant à comprendre pourquoi le comportement est inapproprié et aussi à prendre conscience des conséquences de ses comportements sur les autres. Une autre étude faite par Laible et Thompson (2002) auprès des interactions entre les mères et leur enfant de 30 mois a démontré que le style de résolution des conflits de la mère était associé au développement de la compréhension

morale des enfants à 36 mois. Les résultats de cette étude démontrent que les enfants dont les mères employaient des compétences explicatives de résolutions de conflits étaient capables de prendre en compte plus d'une perspective. Toujours selon Laible et Thomson, de tels styles parentaux sont plus efficaces pour aider les enfants à apprendre à incorporer des règles dans ses schémas moraux tout en commençant le processus de passage de l'autoconcentration à une concentration sur soi par rapport aux autres. Une autre étude confirme ces dires en mentionnant que le fait de focaliser sur les relations et non sur une figure d'autorité aide les enfants à passer d'une focalisation externe de règles à une intériorisation des règles (Eisenberg, 1987). De plus, selon ce même auteur, les amitiés entre les enfants ont aidé au développement de l'autonomie par rapport aux figures parentales et cette progression de l'externalisation du contrôle à une intériorisation est probablement nécessaire afin de développer des compétences avancées sur le plan du raisonnement moral. Par ailleurs, Mahoney (2006) mentionne que les schémas moraux en lien avec les niveaux conventionnel et postconventionnel sont concernés par l'intériorisation des règles, mais que cependant, au niveau conventionnel, on reste préoccupé par la manière dont ces règles doivent être respectées, tandis qu'au niveau postconventionnel, on se préoccupe de contester les règles afin de bénéficier à tous. Toujours selon Mahoney, sans un sens de contrôle interne, il ne semble pas possible que les schémas moraux conventionnels ou postconventionnels soient atteints. Au regard de ces résultats, il apparaît pertinent dans de futures recherches d'aller vérifier et questionner les éducatrices sur leurs relations amicales. De plus, des recherches pourraient être faites

sur les styles des directions des CPE afin de relever les approches et les interventions qui sont faites auprès des éducatrices.

Les conflits et les interactions sont des sources de stress, mais ils permettent aussi de faire évoluer sur le plan moral. Comment se fait-il que malgré le fait que les éducatrices soient autant exposées aux interactions et aux conflits, elles ne démontrent pas un niveau de stress plus élevé que la moyenne ni un développement moral élevé? L'outil de développement moral utilisé dans le cadre de cette recherche permet certes de situer les éducatrices en regard de différentes structures cognitives, mais il ne témoigne pas de la nature des interactions entre les éducatrices et les enfants. Il ne donne pas non plus une vision des impacts du schéma moral de l'éducatrice sur le développement des enfants tel que le développement social qui sous-tend le développement moral. Une étude de nature qualitative descriptive sur l'émergence du développement moral des éducatrices lors des interactions avec les enfants impliquant un ou des conflits permettrait de mettre davantage en lumière la qualité de ces interactions. De plus, cela permettrait de rendre concret l'apport du développement moral des éducatrices dans leur travail sur une base quotidienne. Il serait pertinent de se questionner à savoir si la théorie sociale cognitive (anciennement la théorie de l'apprentissage social) serait un meilleur cadre pour comprendre le développement moral des éducatrices parce qu'elles sont des adultes qui assument un rôle particulier en regard du développement des enfants.

Comme il a été mentionné précédemment, pendant la rédaction de cette thèse, un nouveau référentiel de compétences a vu le jour (MFA, 2021b). À partir de l'an 2000 jusqu'à l'année 2021, l'éducatrice devait développer 22 compétences dont près de la moitié d'entre elles demande d'agir de façon éthiquement professionnelle. Le nouveau référentiel de 2021 se base sur neuf compétences et il suit un processus basé sur un agir compétent guidé par l'éthique, le sens professionnel ainsi que les valeurs (MFA, 2021b). Puisqu'à notre connaissance ce nouveau référentiel n'est toujours pas en vigueur à l'intérieur des établissements d'enseignement qui forment les éducatrices de la petite enfance, cette recherche utilise le référentiel implanté depuis l'an 2000 comme cadre de référence. Par ailleurs, une question surgit. Dans quelle mesure ce nouveau référentiel viendrait mieux soutenir le développement moral des éducatrices, en permettant notamment à une plus grande portion d'entre elles de manifester un niveau postconventionnel dans leur développement moral? Cela constitue une question de recherche qui devra attendre le déploiement à grande échelle de ce nouveau référentiel.

Cette recherche semble être l'une des premières à s'intéresser à catégoriser le développement moral des éducatrices en SGÉE au Québec. Une des retombées de cette étude exploratoire sur le développement moral des éducatrices permet de poser ce genre de question et d'ouvrir sur d'autres études qui permettront d'investiguer plus en profondeur sur cet aspect. Plusieurs recherches se sont intéressées au stress et au développement moral mis en relation dans différents contextes. Cependant, à notre connaissance, ces deux variables ont été peu explorées dans un contexte des SGÉE. Il

serait intéressant d'aller explorer le stress et le développement moral des éducatrices à l'aide de différents outils. Questionner les éducatrices dans une entrevue à l'intérieur d'une recherche qualitative afin de connaître les dilemmes moraux qui leur procurent du stress permettrait d'approfondir les connaissances sur le sujet. Il serait aussi intéressant de questionner les hommes éducateurs afin de mettre en lumière les différences et similitudes entre les hommes et les femmes dans la profession sur leur niveau de stress et quant à leur façon de gérer les dilemmes moraux. L'analyse des questions ouvertes en lien avec les dilemmes moraux et le stress pourrait amener de nouvelles pistes de recherche. Les éducatrices pourraient s'exprimer sur les dilemmes moraux qui leur procurent du stress. Cette façon de faire soulèverait des réflexions pour de futures recherches dans le domaine de la petite enfance.

Malgré le fait que dans le cadre de cette étude, les résultats ne permettent pas de montrer que le niveau de stress des éducatrices varie en fonction du schéma de développement moral qu'elles manifestent et que, dans l'ensemble, ces dernières rapportent un niveau moyen de stress, les nombreuses sources de stress dans la profession demeurent préoccupantes (Faulkner et al., 2016; Manlove, 1993, 1994; Nislin et al., 2016; Schreyer & Krause, 2016; Thornburg et al., 1998). Des études plus fines et approfondies devraient être réalisées afin de mieux comprendre la nature du stress vécu par les éducatrices. De plus, cette thèse n'est pas allée vérifier la présence ou non des quatre ingrédients du stress (contrôle faible, imprévisibilité, nouveauté et égo menacé) (Lupien, 2020). Le CESH (2020) a élaboré un questionnaire permettant de relever lequel ou

lesquels de ses ingrédients se retrouvent en plus grande quantité chez chaque individu. Il serait pertinent, lors d'études ultérieures, d'aller vérifier quels sont les ingrédients du stress qui se retrouvent en plus grande ou moins grande quantité auprès d'une population d'éducatrices. Par ailleurs, la présente étude n'a pas tenu compte des conditions favorables dans le travail des éducatrices. Il apparaît pertinent dans le cadre de recherches futures de prendre en considération et de questionner les éducatrices sur les ressources et les conditions de travail qu'elles jugent favorables. Par conséquent, dans les études futures sur le stress des éducatrices, il faudrait ajouter de telles variables intermédiaires qui peuvent jouer un rôle de modération ou de médiation entre les conditions objectives de stress et l'état subjectif de stress.

### **Forces et limites de la recherche**

Une des forces de cette étude réside dans le fait qu'à notre connaissance, aucune autre étude ne s'est intéressée à mesurer le niveau de développement moral des éducatrices. Le fait que les deux instruments de type quantitatif possèdent des indices de fidélité et de validité reconnus et qu'ils sont couramment utilisés est une autre force de l'étude.

La taille restreinte de l'échantillon (87 éducatrices) est une limite de l'étude. Un échantillonnage restreint dans ce type de recherche quantitative augmente le risque de conclure à des résultats significatifs par manque de puissance statistique. La présente étude reste donc exploratoire. Cependant, elle pourrait ultérieurement contribuer à

élaborer une nouvelle étude sur une plus grande échelle à partir d'un échantillon aléatoire représentatif de la population des éducatrices et éducateurs en CPE.

Une autre limite de l'étude se retrouve dans le choix de ses instruments de mesure. Les outils utilisés afin de mesurer le développement moral (*DIT-2*) et le stress (*MSP*) ne mesurent pas le même moment. Le *DIT-2* s'intéresse davantage à mesurer un aspect plus stable dans le comportement humain, alors que la *MSP* s'intéresse à un aspect situationnel. Le temps de passation des questionnaires s'est échelonné sur sept mois et la *MSP* s'intéresse à une période antérieure des quatre à cinq derniers jours. Il est probable que dépendamment du moment où l'éducatrice a répondu à la *MSP*, cela ait pu avoir une incidence sur le niveau de stress qu'elle a rapporté. Récemment, plusieurs changements se sont produits dans les CPE tels que la révision du programme éducatif, la syndicalisation et l'augmentation du salaire. Ces modifications au sein de l'organisation peuvent expliquer des niveaux de stress moins élevé. Une mesure du stress prise à plusieurs moments de l'année peut venir pallier cette limite. De plus, la profession étant soumise à un taux de roulement du personnel élevé (Cassidy et al., 2011), il est aussi possible que les éducatrices les plus stressées étaient absentes au moment de la cueillette des données. Par ailleurs, cette étude n'a pas mesuré le stress physiologique. Soutirer de la salive à différents moments afin de venir mesurer le stress à partir de la quantité de cortisol (hormone du stress) que sécrète une personne amènerait encore plus de précision.

Le biais de sélection fait aussi partie des limites de cette étude. L'échantillon est composé de volontaires. Les raisons qui ont poussé les gens à ne pas participer à la recherche ne sont pas accessibles. Pour cette raison, on peut supposer que les éducatrices les plus stressées étaient absentes ou qu'elles ont refusé de participer à la recherche.

Le *DIT-2* est un instrument anglophone américain qui n'avait encore jamais été traduit en français à notre connaissance. Cette étude a procédé à une traduction inversée suivie d'une adaptation québécoise. Malgré la traduction et les efforts mis en place pour l'adapter aux Québécois, l'outil n'est pas spécifiquement adapté pour les éducatrices. Les dilemmes moraux contenus dans le *DIT-2* ne sont pas en lien avec le travail des éducatrices. Il est probable que celles-ci ne se soient pas reconnues en répondant aux questions de l'instrument. En effet, cet instrument ne traite pas de sujets faisant partie du quotidien des éducatrices. De plus, les informations concernant la procédure du contrôle fait par l'Université d'Alabama ainsi que sur la façon d'analyser les résultats ont été soutirés de la littérature et du guide (Bebeau & Thoma, 2003), puisque ces opérations sont faites par l'université elle-même et qu'aucune information supplémentaire n'est donnée.



## **Conclusion**

La présente étude s'intéresse au développement moral ainsi qu'au stress des éducatrices dans les CPE. La littérature fait depuis longtemps mention du stress des éducatrices dans la profession (Schreyer & Krause, 2016; Tessier et al., 1995). Parmi les principales sources de stress identifiées par le personnel éducateur se trouvent les relations interpersonnelles ainsi que les conflits et les ambiguïtés de rôle (Manlove, 1993, 1994; Tessier et al., 1989). Les nombreuses interactions quotidiennes qu'entreprend l'éducatrice tout au long d'une journée de travail augmentent son exposition à des conflits qui amènent des dilemmes moraux à résoudre. Le développement moral de l'enfant est observé, mais pas celui de l'éducatrice. Puisque l'enfant imite et que l'éducatrice a un rôle important dans l'éducation des enfants à sa charge, il semble important de se questionner sur le développement moral des éducatrices. La complexité des tâches des éducatrices, liées à tous les aspects du développement de l'enfant, a très souvent des implications morales qui peuvent être des sources de stress.

Cette recherche pose la question à savoir comment le niveau de développement moral des éducatrices travaillant dans les CPE est relié à leur état de stress psychologique. Les résultats obtenus démontrent que les éducatrices obtiennent un score moyen de niveau de développement moral moyen/bas, et elles se regroupent à l'intérieur de deux schémas moraux prédominants, celui centré sur les intérêts personnels, mais en transition et celui centré sur la morale postconventionnelle, mais en transition. Les résultats obtenus à la

*MSP* ne démontrent pas que l'échantillon d'éducatrices est significativement stressé. Finalement, les résultats ne permettent pas de corroborer une relation entre le stress des éducatrices mesuré par la *MSP* et leurs schémas moraux prédominants.

La théorie du développement moral utilisée dans cette étude amène une piste de réflexion sur les structures de la pensée qui guide les éducatrices lorsqu'elles font face à des dilemmes moraux. Cette recherche ouvre le chemin à la compréhension des défis psychologiques rencontrés par les éducatrices dans l'exercice de leur profession. De plus, cette étude soulève des enjeux dans la profession de l'éducatrice à l'enfance en mettant en lumière la reconnaissance des rôles de l'éducatrice sur le plan moral. La formation et l'expérience de la socialisation contribuent à l'évolution des personnes sur le plan moral. Par ailleurs, autant la formation que la relation entre l'enfant et son éducatrice augmentent la qualité des services donnés aux enfants. Ces constats questionnent sur la place qu'occupe le développement moral dans la formation des futures éducatrices. Entre autres, faire respecter la démocratie et prendre en compte les droits individuels de chaque individu relèvent d'un haut niveau de développement moral. Puisque les valeurs, la morale et l'éthique sont liées et étant donné les responsabilités de l'éducatrice vis-à-vis des familles, la question d'une éthique professionnelle sur le plan national se pose. La mise en place d'un ordre professionnel des éducatrices au Québec permettrait de s'assurer que les éducatrices offrent des services de qualité en plus de protéger tous les membres, incluant les parents et les enfants. L'éducatrice se forme tout au long de l'exercice de sa profession. Elle acquiert de l'expérience au fil des années. La formation initiale se fait à

l'école et en regard des constatations faites dans cette étude, l'école doit préparer les professionnelles aux enjeux moraux suscités par différents conflits ainsi qu'au stress qui émergent en petite enfance. Des cours sur les conduites relevant de l'éthique professionnelle ainsi que sur le développement moral se révèlent pertinents.

Cette recherche possède ses limites : la taille de l'échantillon, le choix des instruments de mesure ainsi que le biais de sélection. Des recherches de nature qualitative permettraient d'aller plus loin en questionnant les éducatrices sur les dilemmes moraux qui procurent du stress à l'intérieur de la profession. De plus, en situation de pandémie actuelle où le stress des éducatrices a pu être plus grand, il serait intéressant de connaître les dilemmes moraux et les conflits que peut avoir suscité cette situation mondiale particulière.

## Références

- AQCPE. (2019). *Sondage Léger*. Repéré le 14 juin 2019 à <https://www.aqcpe.com/actualites/2019/02/cpe-49-maternelle-4-ans-19/>
- Araujo, U. F. (2002, November). *Democracy, education and the construction of the moral self*. 28<sup>th</sup> Annual Conference of the Association for Moral Education. University of Illinois, États-Unis.
- Atkinson, A. M. (1992). Stress levels of family day care providers, mothers employed outside the home, and mothers at home. *Journal of Marriage and the Family*, 54(2), 379-386. <https://doi.org/10.2307/353069>
- Bancroft, P. C. (2002). *An investigation of moral reasoning as a predictor of ethical awareness, ethical intention and ethical orientation* [Thèse de doctorat inédite]. Nova Southeastern University, États-Unis.
- Baumgartner, J. J., Carson, R. L., Apavaloaie, L., & Tsouloupas, C. (2009). *Uncovering common stressful factors and coping strategies among childcare providers*. *Child & Youth Care Forum*, 38(1), 239-251. <https://doi.org/10.1007/S10566-009-9079-5>
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Beaudoin, C. (2018). *Stress, satisfaction au travail et pratiques de socialisation des émotions chez les éducatrices en service de garde éducatif* [Essai de doctorat inédit]. Université du Québec en Outaouais, QC.
- Bebeau, M. J. (2002). The defining issues test and the four component model: Contributions to professional education. *Journal of Moral Development*, 31(1), 271-295. <https://doi.org/10.1080/0305724022000008115>
- Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (2003). *Guide for DIT-2*. Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur.
- Bègue, L. (1998). De la cognition morale à l'étude des stratégies du positionnement moral : aperçu théorique et controverses actuelles en psychologie morale. *L'année psychologique*, 98(2), 295-352. <https://doi.org/10.3406/psy.1998.28596>

- Bellemare, G. (2020). *Les nouvelles configurations de la relation d'emploi et leurs impacts sur le travail, l'emploi et l'action collective. Le contexte des services de garde au Québec : vers une logique d'entreprise réseau hiérarchisée*. Centre de recherche sur les innovations sociales, Université Laval.
- Berg, G. E., Watson, C. G., Nugent, B., Gearhart, L. P., Juba, M., & Anderson, D. (1994). A comparison of combat's effects on PTSD scores in veterans with high and low moral development. *Journal of Clinical Psychology, 50*(5), 669-676. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199409\)50:5<669::AID-JCLP2270500502>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199409)50:5<669::AID-JCLP2270500502>3.0.CO;2-O)
- Berger, D., Héroux, L., & Shéridan, D. (2017). *L'éducation à l'enfance : une voie professionnelle à découvrir*. Chenelière.
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology, 12*(1), 67-92. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.SO.12.080186.000435>
- Bigras, N., & Lemay, L. (Éds) (2012). Est-il bénéfique pour les enfants de fréquenter un service de garde? Constats et recommandations. Dans *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances* (pp. 377-394). Presses de l'Université du Québec.
- Blakeney, R. A., & Blakeney, C. D. (1992). Growing pains: A theory of stress and moral conflict. *Counseling and Values, 36*(3), 162-175. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1992.tb00784.x>
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin, 88*(1), 1-45. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.1>
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 16*(3), 357-369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development, 9*(4), 307-319. <https://doi.org/10.1080/14616730701711516>
- Boyd, B. J., & Pasley, B. K. (1989). Role stress as a contributor to burnout in child care professionals. *Child & Youth Care Quarterly, 18*(4), 243-258. <https://doi.org/10.1007/BF01083872>
- Boyd, M. (2013). I love my work but... The professionalization of early childhood education. *The Qualitative Report, 18*(1), 1-20.

- Bright, K., & Calabro, K. (1999). Child care workers and workplace hazards in the United States: Overview of research and implications for occupational health professionals. *Occupational Medicine*, 49(7), 427-437. <https://doi.org/10.1093/OCCMED/49.7.427>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brookings, J. B., Bolton, B., Brown, C. E., & McEvoy, A. (1985). Self-reported job burnout among female human service professionals. *Journal of Occupational Behaviour*, 6(2), 143-150. <https://doi.org/10.1002/job.4030060205>
- Burnett, H. J. (2001). *A study of the relationship between police stress and moral reasoning, coping mechanisms, and selected demographic variables*. Andrews University, School of Education.
- Cacioppo, J. T., & Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 447-454. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.005>
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221. <https://doi.org/10.1080/03057640050075198>
- Cantin, G., & Bigras, N. (2010). *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité*. Presses de l'Université du Québec.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 33-57. <https://doi.org/10.7202/031599ar>
- Cassidy, D. J., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., Hegde, A. V., & Shim, J. (2011). The day-to-day reality of teacher turnover in preschool classrooms: An analysis of classroom context and teacher, director, and parent perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533118>
- Catabay, C. J., Stockman, J. K., Campbell, J. C., & Tsuyuki, K. (2019). Perceived stress and mental health: The mediating roles of social support and resilience among black women exposed to sexual violence. *Journal of Affective Disorders*, 259(1), 143-149. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.037>
- Caulfield, R., & Kataoka-Yahiro, M. (2001). Health training needs of child care professionals. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 119-123. <https://doi.org/10.1023/A:1012529129913>
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Paidós Ibérica.



- Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail. (CCHST, 2020). *Stress en milieu de travail*. Repéré le 23 février 2020 à <https://www.cchst.ca/oshanswers/psychosocial/stress.html>
- Centre d'études sur le stress humain. (CESH, 2019). *Stress aigu vs stress chronique*. Repéré le 3 mars 2020 à <https://www.stresshumain.ca/le-stress/comprendre-son-stress/stress-aigu-vs-stress-chronique/>
- Centre d'études sur le stress humain. (CESH, 2020). *Questionnaire CINÉ*. Repéré le 4 septembre 2022 à <https://www.stresshumain.ca/le-stress/questionnaire-cine-2020/>
- Champagne, M. (2003). *Qu'est-ce que l'éthique appliquée? Problématique et desiderata pour un modèle adéquat d'éthique appliquée* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Chears-Young, J. B. (2014). *The association between math teachers' moral judgment development and self-efficacy beliefs, and their relationship with student achievement* [Thèse de doctorat inédite]. University of Minnesota, États-Unis.
- Chênevert, D. (2019). Comment éviter l'épuisement professionnel? *Gestion*, 44(3), 104-107. <https://doi.org/10.3917/riges.443.0104>
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout*. Sage Publication.
- Collange, J., Bellighausen, L., Emery, J.-L., Albert, E., & Zenasni, F. (2015). Une échelle de soutien social adaptée au monde professionnel. *Psychologie du travail et des organisations*, 21(4), 322-335. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30002-4](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30002-4)
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 16(6), 627-635. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)80005-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)80005-4)
- Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité au travail. (CNESST, 2019). *Statistiques sur la violence, le stress et le harcèlement en milieu de travail 2015-2018*. Repéré le 23 février 2020 à <https://www.cnesst.gouv.qc.ca/Publications/300/Documents/DC300-331web.pdf>
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656. <https://doi.org/10.2307/258593>
- Corley, M. C., Elswick, R. K., Gorman, M., & Clor, T. (2001). Development and evaluation of a moral distress scale. *Journal of Advanced Nursing*, 33(2), 250-256. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01658.x>

- Cornille, T. A., Mullis, R. L., Mullis, A. K., & Shriner, M. (2006). An examination of childcare teachers in for-profit and non-profit childcare centers. *Early Child Development and Care, 176*(6), 631-641. <https://doi.org/10.1080/03004430500147516>
- Corsini, D. A., Wisensale, S., & Caruso, G. (1988). Family day care: Systems issues and regulatory models. *Young Children, 43*(1), 17-23.
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal, 45*(5), 583-593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00068-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00068-0)
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitione Creier Comportament, 11*(1), 1-48.
- Derryberry, W. P., & Thoma, S. J. (2005). Functional differences: Comparing moral judgement developmental phases of consolidation and transition, *Journal of Moral Education, 34*(1), 89-106. <https://doi.org/10.1080/03057240500049372>
- Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*. L'Age d'homme.
- Dewey, J. (Éd.). (2018). *II. L'éducation, fonction sociale*. Dans *Démocratie et éducation* (pp. 89-102). Armand Colin.
- Digneffe, F. (1986). Morale de justice ou morale de responsabilité : un débat entre L. Kohlberg et C. Gilligan à propos du développement du jugement moral. *Déviance et société, 10*(1), 21-38. <https://doi.org/10.3406/DS.1986.1462>
- Dion, G. (1989). Le burnout chez les éducatrices en garderie : proposition d'un modèle théorique. *Apprentissage et socialisation, 12*(4), 205-215.
- Doherty, G. D. (1991). *Factors related to quality in child care: A review of the literature*. Ministry of Community and Social Services, Queen's Printer for Ontario.

- Doherty, G. D., Lero, D. S., Goelman, H., Tougas, J., & LaGrange, A. (2000). *Caring and learning environments: Quality in regulated family child care across Canada. You Bet I Care!*. ERIC.
- Doherty-Derkowski, G. (1995). *Quality matters: Excellence in early childhood programs*. Addison-Wesley Publisher.
- Dridi, H. (2018). Socialisation professionnelle des directions d'établissement d'enseignement au Québec : tensions entre formation et autonomie professionnelle. *Éducation et socialisation*, 50. <https://doi.org/10.4000/edso.5145>
- Ebbers, J. J., & Wijnberg, N. M. (2017). Betwixt and between: Role conflict, role ambiguity and role definition in project-based dual-leadership structures. *Human Relations*, 70(11), 1342-1365. <https://doi.org/10.1177/0018726717692852>
- Edwards, C. P. (1982). Moral development in comparative perspective. Dans D. A. Wagner & H. W. Stevenson (Éds), *Cultural perspectives on child development* (pp. 248-279). W. H. Freeman and Co.
- Eisenberg, N. (1987). Self-attributions, social interaction, and moral development. Dans W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Éds), *Moral development through social interaction* (pp. 22-40). John Wiley & Sons.
- Eizenberg, M. M., Desivilya, H. S., & Hirschfeld, M. J. (2009). Moral distress questionnaire for clinical nurses: Instrument development. *Journal of Advanced Nursing*, 65(4), 885-892. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04945.x>
- Evans, G. D., Bryant, N. E., Owens, J. S., & Koukos, K. (2004). Ethnic differences in burnout, coping, and intervention acceptability among childcare professionals. *Child and Youth Care Forum*, 33(1), 349-371. <https://doi.org/10.1023/B:CCAR.0000043040.54270.dd>
- Faulkner, M., Gerstenblatt, P., Lee, A., Vallejo, V., & Travis, D. (2016). Childcare providers: Work stress and personal well-being. *Journal of Early Childhood Research*, 14(3), 280-293. <https://doi.org/10.1177/1476718X14552871>
- Feeney, S. (2010). Ethics today in early care and education review, reflection, and the future. *YC Young Children*, 65(2), 72-77.
- François, P.-H., & Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8(3), 519-543. <https://sneips.sn/wp-content/uploads/2022/06/DOCREF-THEORIE SOCIALECOGNITIVE.pdf>

- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73-82. <https://doi.org/10.1037/h0086411>
- Freudenberger, H. J. (1977). Burnout: Occupational hazard of the child care worker. *Child Care Quarterly*, 6(1), 90-99. <https://doi.org/10.1007/BF01554695>
- Gauthier, C., & Tardif, M. (2005). *La pédagogie théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin.
- Gibbs, J. C. (1987). Social processes in delinquency: The need to facilitate empathy as well as sociomoral reasoning. Dans W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Éds), *Moral development through social interaction* (pp. 301-321). John Wiley & Sons.
- Gilligan, C., Tronto, J., Bailey, C., & au Doctorat, É. (2010). *L'éthique du care*. Presses universitaires de France.
- Glasberg, A.-L., Eriksson, S., Dahlgvist, V., Lindahl, E., Strandberg, G., Söderberg, A., & Norberg, A. (2006). Development and initial validation of the Stress of Conscience Questionnaire. *Nursing Ethics*, 13(6), 633-648. <https://doi.org/10.1177/0969733006069698>
- Goelman, H. (2000). Training, quality and the lived experience of child care. Dans G. Cleaveland & M. Krashinsky (Éds), *Our children's future: Child care policy in Canada* (pp. 142-168). University of Toronto Press.
- Goelman, H., & Guo, H. (1998). What we know and what we don't know about burnout among early childhood care providers. *Child and Youth Care Forum*, 27(1), 175-199. <https://doi.org/10.1007/BF02589564>
- Gouvernement du Canada. (2021). *Orientation sur les services et les fonctions essentiels au Canada pendant la pandémie de la COVID-19*. Repéré le 22 juin 2021 à <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/ntnl-scr/crtcl-nfrstrctr/esf-sfe-fr.aspx>
- Guay, D., Laurin, I., Bigras, N., & Fournier, M. (2015). *Portrait de parcours préscolaire des enfants montréalais. Résultats de l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle (EMEP, 2012)*. Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Hauret, C. P. D. (2003, mai). *Présentation de la théorie du développement moral cognitif et de ses apports possibles dans les études sur l'audit*. Papier présenté à l'Identification et maîtrise des risques : enjeux pour l'audit, la comptabilité et le contrôle de gestion, France.

- Hayes, C. D. (1990). *Who cares for America's children? Child Care Policy for the 1990s. Panel on Child Care Policy. Prepublication Copy.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319523.pdf>
- Hébert, G., & Sully, J.-L. (2015). *Les ordres professionnels peuvent-ils garantir la protection du public?* Institut de recherche et d'informations socioéconomiques.
- Hendrick, J. (1993). *L'enfant : une approche globale pour son développement.* Presses de l'Université du Québec.
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice.* Wiley-Blackwell.
- Hinton, M. (1974). Teaching in large schools. *Headmasters' Association Review*, 72(1), 122-128.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 15-32. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80096-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80096-1)
- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence.* Centre for Parenting & Research, Service System Development Division, NSW Department of Community Services. Document récupéré le 15 juillet 2011 à [http://www.community.nsw.gov.au/docswr/\\_assets/main/documents/research\\_qualitychildcare.pdf](http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/research_qualitychildcare.pdf)
- Hur, E., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2016). Preschool teachers' child-centered beliefs: Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. *Child & Youth Care Forum*, 45(3), 451-465. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9338-6>
- Institut de la statistique du Québec. (ISQ, 2014). *Enquête Grandir en qualité.* <https://www.grandirenqualite.gouv.qc.ca/resultat-2014.htm>
- Institut de la statistique du Québec. (ISQ, 2015). *Travail et rémunération.* Repéré le 23 février 2020 à <https://stat.gouv.qc.ca/statistiques/travail-remuneration/bulletins/flash-info-201510.pdf>
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.4.630>
- Japel, C., & Bigras, N. (2008). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : la définir, la comprendre et la soutenir.* Presses de l'Université du Québec.

- Japel, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). Quality counts. *Choices*, 11(5). <http://irpp.org/wp-content/uploads/sites/2/assets/vol11no5.pdf>
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique* (traduit de l'allemand). Éditions du Cerf.
- Jovanovic, J. (2013). Retaining early childhood educators. *Gender, Work and Organization*, 20(5), 528-544. <https://doi.org/10.1111/j.14680432.2012.00602.x>
- Jules, D. (2014). *Représentations sociales d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et de leur style d'intervention adopté au quotidien* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal, QC.
- Jurkovic, G. J. (1980). The juvenile delinquent as a moral philosopher : A structural-developmental perspective. *Psychological Bulletin*, 88(1), 709-727. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.709>
- Källemark, S., Höglund, A. T., Hansson, M. G., Westerholm, P., & Arnetz, B. (2004). Living with conflicts-ethical dilemmas and moral distress in the health care system. *Social Science & Medicine*, 58(6), 1075-1084. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00279-X](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00279-X)
- Kempton, J. P. (2008). *Extenuata gerens veteris vestigia poenae book: (Bearing the faded scars of the ancient penalty). The moral development-trauma link among combat veterans*. Pacifica Graduate Institute.
- Kennedy, A. (2009). Ethics: A part of everyday practice in child care. *Putting Children First*, 29(1), 9-11.
- Kohlberg L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. Dans D. A Goslin (Éd.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-380). Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. *Journal of Philosophy*, 40(1), 630-646. <https://doi.org/10.2307/2025030>
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59. <https://doi.org/10.1080/00405847709542675>

- Krieger, R., & Arial, M. (2020). *Sélection de résultats issus de l'enquête suisse sur la santé 2017. Conditions de travail et santé: stress*. [https://www.seco.admin.ch/seco/fr/home/Publikationen\\_Dienstleistungen/Publikationen\\_und\\_Formulare/Arbeit/Arbeitsbedingungen/Studien\\_und\\_Berichte/gesundheitsbefragung-2017-stress.html](https://www.seco.admin.ch/seco/fr/home/Publikationen_Dienstleistungen/Publikationen_und_Formulare/Arbeit/Arbeitsbedingungen/Studien_und_Berichte/gesundheitsbefragung-2017-stress.html)
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2002). Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development*, 73(1), 1187-1203. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00466>
- Lalonde-Graton, M. (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance : la petite histoire des services de garde au Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Lamiani, G., Dordoni, P., & Argentero, P. (2018). Value congruence and depressive symptoms among critical care clinicians: The mediating role of moral distress. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 34(1), 135-142. <https://doi.org/10.1002/smi.2769>
- Langevin, V., François, M., Boini, S., & Riou, A. (2012). *La Mesure du stress psychologique*. <https://www.inrs.fr/media.html?jsessionid=2CBB3AEA7463E34354EABF4796B7892A?refINRS=FRPS%2019>
- Langlois, L., Dupuis, R., Truchon, M., Marcoux, H., & Fillion, L. (2009). Les dilemmes éthiques vécus par les infirmières aux soins intensifs. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(2), 20-30. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.90>
- Larousse. (2021). *Dictionnaire en ligne*. Repéré le 20 février 2021 à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%c3%a9thique/31389>
- Lavoie, A., Gingras, L., Audet, N., Lapointe, F., & Perron, B. (2019). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017*. Institut de la statistique du Québec.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Éditions d'Organisation.
- Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique* (Vol. 8). Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Guérin.

- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S., & Musitu, G. (2004). Développement sociocognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *33*(2), 289-314. <https://doi.org/10.4000/OSP.2163>
- Lehalle, H., Buelga, S., Aris, C., Chapelle, D., & Lévy, E. (2000). Variabilities in moral development during adolescence: Is it still possible to support a developmental view on social norms acquisition? *European Review of Applied Psychology*, *50*(1), 283-292.
- Lemyre, L., & Tessier, R. (1988). Mesure de Stress Psychologique (MSP) : se sentir stressé-e. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *20*(3), 302-321. <https://doi.org/10.1037/h0079945>
- Lemyre, L., Tessier, R., & Fillion, L. (1990). *Mesure du stress psychologique (M.S.P.) : manuel d'utilisation*. Behaviora.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1978). The social realities of teaching. *Teachers College Record*, *80*(1), 54-68. <https://doi.org/10.1177/016146817808000>
- Linn, R. (1984). Practising moral judgement within the day care center: A look at the educator's moral decision under stress. *Early Child Development and Care*, *15*(2-3), 117-132. <https://doi.org/10.1080/0300443840150202>
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress* : Éditions au Carré.
- Lupien, S. (2015). L'histoire de la science du stress : de Hans Selye à la découverte des anti-inflammatoires. *Santé Mentale au Québec*, *40*(2), 275-286. <https://doi.org/10.7202/1033056ar>
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress* (2<sup>e</sup> éd.). Éditions au Carré.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, *10*(6), 434-445. <https://doi.org/10.1038/nrn2639>
- Lusignani, M., Gianni, M. L., Re, L. G., & Buffon, M. L. (2017). Moral distress among nurses in medical, surgical and intensive-care units. *Journal of Nursing Management*, *25*(6), 477-485. <https://doi.org/10.1111/jonm.12431>
- Løvgren, M. (2016). Emotional exhaustion in day-care workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, *24*(1), 157-167. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120525>



- Lowenstein, L. (1975). *Violent and disruptive behavior in schools*. National Association of Schoolmasters.
- Manlove, E. E. (1993). Multiple correlates of burnout in child care workers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(4), 499-518. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80082-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80082-1)
- Manlove, E. E. (1994). Conflict and ambiguity over work roles: The impact on child care worker burnout. *Early Education and Development*, 5(1), 41-55. [https://doi.org/10.1207/S15566935EED0501\\_4](https://doi.org/10.1207/S15566935EED0501_4)
- Mann-Feder, V., & Savicki, V. (2003). Burnout in Anglophone and Francophone child and youth workers in Canada: A cross-cultural comparison. *Child and Youth Care Forum*, 32(6), 337-354. <https://doi.org/10.1023/B:CCAR.0000004506.61091.f3>
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(1), 16-22.
- Ménard, J., Racicot, K., & Simard, M.-P. (2004). L'éthique de la justice et de la sollicitude : niveau de développement moral et comportement éthique en milieu de travail. *Interactions*, 8(1), 101-122. [https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue Interactions/Volume\\_8\\_no\\_1/V8N1\\_MENARD\\_RACICOT\\_SIMARD\\_p101-122.pdf](https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_8_no_1/V8N1_MENARD_RACICOT_SIMARD_p101-122.pdf)
- Ministère de la Famille et des Aînés. (MFA, 2007). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec*. Direction des relations publiques et des communications, Ministère de la Famille et des Aînés.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (MFA, 2011). *Directive concernant l'évaluation de la qualification du personnel de garde*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Directive-qual-pers-garde.pdf>
- Ministère de la Famille et des Aînés. (MFA, 2016). *Portrait du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance en vue d'une évaluation de sa performance*. Repéré le 5 mars 2020 à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/portrait-reseau-evaluation-performance.PDF>
- Ministère de la Famille et des Aînés. (MFA, 2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde à l'enfance*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (MFA, 2020a). *Les quatre types de services de garde reconnus*. Repéré le 28 février 2021 à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/legal-illegal-reconnu/services-garde-reconnus/Pages/quatre-types-services-garde-reconnus.aspx>

- Ministère de la Famille et des Aînés. (MFA, 2020b). *Évaluation et amélioration de la qualité éducative*. Repéré le 14 septembre 2020 à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/qualite-educative/Pages/evaluation-amelioration-qualite.aspx>
- Ministère de la Famille et des Aînés. (MFA, 2021a). *Statistiques officielles du ministère de la Famille et des Aînés 2019-2020*. Repéré le 24 mai 2021 à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/statistiques-officielles-19-20.pdf>
- Ministère de la Famille et des Aînés. (MFA, 2021b). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance*. Repéré le 28 juin 2021 à [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation\\_educatrice/MFA\\_Referentiel-competences-educateurs-enfance.pdf?1616789749](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation_educatrice/MFA_Referentiel-competences-educateurs-enfance.pdf?1616789749)
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. (MFCU, 2018). *Normes pour le programme : éducation en services à l'enfance*. <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/audiences/colleges/progstan/humserv/51211f-earlychildhood-education.pdf>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (MSSS, 2020). *Statistiques de la santé et de bien être selon le sexe*. Repéré le 24 février 2020 à <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/statistiques-donnees-sante-bien-etre/statistiques-de-sante-et-de-bien-etre-selon-le-sexe-volet-national/stress-quotidien-eleve-au-travail/>
- Ministère de l'Éducation. (2000). *Services sociaux, éducatifs et juridiques. Techniques d'éducation à l'enfance. Programme d'études 322.A0*. Repéré le 23 août 2020 à [https://www.inforoutefpt.org/ministere\\_docs/publications/secteur20/PE20EducationEnfance322A0.pdf](https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/publications/secteur20/PE20EducationEnfance322A0.pdf)
- Ministère de l'Éducation, & Direction de la formation générale des jeunes. (1992). *Le dilemme moral : ensemble-ressource pour le perfectionnement du personnel enseignant*. Gouvernement du Québec.
- Moon, Y.-L. (1986). A review of cross-cultural studies on moral judgment development using the defining issues test. *Behavior Science Research*, 20(1-4), 147-177. <https://doi.org/10.1177/106939718602000107>
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? *Les sciences de l'éducation-pour l'ère nouvelle*, 40(2), 53-76. <https://doi.org/10.3917/lstdle.402.0053>
- Mahoney, L. (2006). *The prediction of moral reasoning: The rôle of empathy and emotional regulation* [Thèse de doctorat inédite]. Loma Linda University, États-Unis.

- NAEYC. (2011). *Code of ethical conduct and statement of commitment. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Approuvé par The Association for Childhood Education International and Southern Early Childhood Association Adopted by the National Association for Family Child Care. [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Ethics%20Position%20Statement2011\\_09202013update.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Ethics%20Position%20Statement2011_09202013update.pdf)
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships*. National Scientific Council on the Developing Child.
- Nislin, M. A., Sajaniemi, N. K., Sims, M., Suhonen, E., Maldonado Montero, E. F., Hirvonen, A., & Hyttinen, S. (2016). Pedagogical work, stress regulation and work-related well-being among early childhood professionals in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087127>
- Nortey, J. (2005). *Acculturation in moral development: The impact of acculturation on Kohlberg's moral development model* [Thèse de doctorat inédite]. The Faculty of the School of Education, La Sierra University, États-Unis.
- Nurock, V. (2010). *Carol Gilligan et l'éthique du care* (1<sup>re</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- OCDE. (Éd.) (2015). Les systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) dans les pays et territoires participants. Dans *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and care*. Éditions OCDE. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/petite-enfance-grands-defis-iv/les-systemes-d-education-et-d-accueil-des-jeunes-enfants-eaje-dans-les-pays-et-territoires-participants\\_9789264246171-4-fr#page35](https://read.oecd-ilibrary.org/education/petite-enfance-grands-defis-iv/les-systemes-d-education-et-d-accueil-des-jeunes-enfants-eaje-dans-les-pays-et-territoires-participants_9789264246171-4-fr#page35)
- Olds, S., Papalia, D., & Ledoux, C. (2001). *Le développement de l'enfant, Édition abrégée du développement de la personne*. Édition Études Vivantes.
- Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance. (OEPE, 2017). *Code de déontologie et normes d'exercice. Pour les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance inscrits de l'Ontario*. Repéré le 27 janvier 2021 à <https://petite-enfance.cepeo.on.ca/ressources/code-de-deontologie/>
- Oubrahim, L. (2018). Le développement moral dans la déficience intellectuelle. *Enfance*, 2018(4), 549-558. <https://doi.org/10.3917/enf2.184.0549>
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2014). *Psychologie du développement humain* (8<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.

- Papalia, D., & Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant* (9<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Paquette, M., Esquivel, A., Lacharité, C., & Stipanivic, A. (2020). Maltraitance et milieu de garde, ce que la littérature en dit. Dans A. Stipanivic & C. Lacharité (Éds), *Les Cahiers du CEIDEF, Point de vue du milieu de garde face aux signalements de la maltraitance* (pp. 23-26). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Paxton, K. K. (2014). *Caring and respect in preschool classrooms: Connecting ethical theory to empirical research*. Arizona State University.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. Dans W. M. Reynolds & G. E. Miller (Éds), *Handbook of psychology: Educational psychology, Volume 7* (pp. 199-234). John Wiley & Sons Inc.
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, É. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche financé par L'ONE, Université de Liège.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Vol. 1 : Politiques et pratiques. OCDE.
- Prairat, E. (2012). La responsabilité. *Le Télémaque*, 2(42), 19-34. <https://doi.org/10.3917/tele.042.0019>
- Prat Dit Hauret, C. (2007). Éthique et décisions d'audit. *Comptabilité – Contrôle – Audit*, 13(1), 69-85. <https://doi.org/10.3917/cca.131.0069>
- Reimer, J., Paolitto, D. P., & Hersh, R. H. (1983). *Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg* (2<sup>e</sup> éd.). Longman.
- Rentzou, K. (2012). Examination of work environment factors relating to burnout syndrome of early childhood educators in Greece. *Child Care in Practice*, 18(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.657609>
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. Dans W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Éds), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 24-38). John Wiley and Sons.
- Rest, J. R. (1994). Background: Theory and research. Dans J. R. Rest & D. Narvaez (Éds), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. 1-26). Lawrence Erlbaum.

- Rest, J. R., & Narvaez, D. (1991). The college experience and moral development. Dans W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Éds), *Handbook of moral behavior and development volume 2: Research* (pp. 229-245). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J. R., & Narvaez, D. (Éds). (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J. R., Thoma, S. J., & Edwards, L. (1997). Designing and validating a measure of moral judgment: Stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 5-28. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.5>
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999a). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291-324. <https://doi.org/10.1023/A:1022053215271>
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (1999b). DIT-2: Devising and Testing a Revised Instrument of Moral Judgment. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 644-659. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.644>
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2000). A neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/713679390>
- Rest, J. R., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (1999c). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Psychology Press.
- Reynolds, S., Owens, B., & Rubenstein, A. (2012). Moral stress: Considering the nature and effects of managerial moral uncertainty. *Journal of Business Ethics*, 106(4), 491-502. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1013-8>
- Rodd, J., & Clyde, M. (1990). Ethical dilemmas of the early childhood professional: A comparative study. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 461-474. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(90\)90014-R](https://doi.org/10.1016/0885-2006(90)90014-R)
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Royer, N., Moreau, C., & Chiasson-Desjardins, S. (2017). La qualité de vie au travail des éducatrices de la petite enfance. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 60-91.
- Salmon, T. (2018). *Représentations sociales et stress au travail : une approche psychosociale*. Université d'Aix-Marseille.

- Santelices, M. P. (2014). Stress and caregiver sensitivity among childcare staff in Santiago, Chile. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 271-285. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883723>
- Savard, N. (1996). Développement moral et jugement moral : réexamen de la controverse Kohlberg-Gilligan. *Horizons philosophiques*, 7(1), 113-124. <https://doi.org/10.7202/801033ar>
- Scali, D. (2019). *Pas de camp de jour public pour les maternelles 4 ans*. Le journal de Montréal, 8 avril.
- Schlaefli, A., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the defining issues test. *Review of Educational Research*, 55(3), 319-352. <https://doi.org/10.3102/00346543055003>
- Schonert-Reichl, K. A. (1999). Relations of peer-acceptance, friendship adjustment, and social behavior to moral reasoning during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 19(1), 249-279. <https://doi.org/10.1177/0272431699019002006>
- 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. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1115390>
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(1), 60-74. <https://doi.org/10.1177/0013161X82018001005>
- Selye, H. (1975). *Le stress de la vie : le problème de l'adaptation* (Nouv. éd. mise à jour). Gallimard.
- Shaffer, D. A. (2000). *Social and personality development* (4<sup>e</sup> éd.). Wadsworth.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2009). Towards professionalism: Ethical perspectives of Israeli teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 473-487. <https://doi.org/10.1080/02619760903257770>
- Shpancer, N., Dunlap, B., Melick, K. M., Coxe, K., Kuntzman, D., Sayre, P. S., Spivey, A. T. (2008). Educators or babysitters? Daycare caregivers reflect on their profession. *Child Care in Practice*, 14(4), 401-412. <https://doi.org/10.1080/13575270802267994>

- Singh, J., Goolsby, J. R., & Rhoads, G. K. (1994). Behavioral and psychological consequences of boundary spanning burnout for customer service representatives. *Journal of Marketing Research*, 31(4), 558-569. <https://doi.org/10.2307/3151883>
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian Research. *Psychological Bulletin*, 97(1), 202-232. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.2.202>
- Starcke, K., Polzer, C., Wolf, O. T., & Brand, M. (2011). Does stress alter everyday moral decision-making? *Psychoneuroendocrinology*, 36(2), 210-219. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2010.07.010>
- Stremmel, A. J., Benson, M. J., & Powell, D. R. (1993). Communication, satisfaction, and emotional exhaustion among child care center staff: Directors, teachers, and assistant teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(2), 221-233. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80092-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80092-4)
- Swanson, N. G., Piotrkowski, C. S., Curbow, B., Graville, S., Kushnir, T., & Owen, B. D. (1994). Occupational health and safety issues in child-care work. (Proceedings of the International Conference on Child Day Care Health: Science, Prevention and Practice)(Supplement). *Pediatrics*, 94(6), 1079-1080. <https://doi.org/10.1542/peds.94.6.1079>
- Tessier, R., Blais, M.-C., & Dion, G. (1995). *Stress et santé au travail dans les garderies au Québec*. Université Laval, École de psychologie.
- Tessier, R., Dion, G., & Mercier, C. (1989). Stress et santé au travail chez les éducatrices en garderie : le rôle atténuateur du soutien social. *Santé mentale au Québec*, 14(2), 39-50. <https://doi.org/10.7202/031513AR>
- Thoma, S. J., & Dong, Y. (2014). The defining issues test of moral judgment development. *Behavioral Development Bulletin*, 19(3), 55-61. <https://doi.org/10.1037/h0100590>
- Thoma, S. J., & Rest, J. R. (1999). The relationship between moral decision-making and patterns of consolidation and transition in moral judgment development. *Developmental Psychology*, 35(2), 323-334. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.323>
- Thomas, P., Barruche, G., & Hazif-Thomas, C. (2012). La souffrance des soignants et fatigue de compassion. *La revue francophone de gériatrie et de gérontologie*, 19(187), 266-273.

- Thornburg, K. R., Townley, K., & Crompton, D. (1998). Competence and burnout in family child care providers. *Early Child Development and Care, 141*(1), 61-71. <https://doi.org/10.1080/0300443981410105>
- Tirri, K., & Husu, J. (2000). *Uncovering a relational epistemology of ethical dilemmas in early childhood education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440104.pdf>
- Tostain, M. (1999). *Psychologie, morale et culture : l'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte* (Vol. 16). Presses universitaires de Grenoble.
- Vandenbroeck, M., & Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(3), 327-335. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912895>
- Van Zanten, A. S. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Wagner, S. L., Forer, B., Cepeda, I. L., Goelman, H., Maggi, S., D'Angiulli, A., & Grunau, R. E. (2013). Perceived stress and Canadian early childcare educators. *Child & Youth Care Forum, 42*(1), 53-70. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9187-5>
- Wark, G. R., & Krebs, D. L. (1996). Gender and dilemma differences in real-life moral judgment. *Developmental Psychology, 32*(1), 220-230. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.220>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- Whitebook, M., Howes, C., Darrah, R., & Friedman, J. (1980). *Who's minding the child care workers? A look at staff burnout*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED188764.pdf>
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1989). *Who cares. Child care teachers and the quality of care in America*. Final Report of the National Child Care Staffing Study. Child Care Employee Project.
- Whitebook, M., & Sakai, L. (2004). *By a thread: How child care centers hold on to teachers, how teachers build lasting careers*. WE Upjohn Institute.
- You, D., & Bebeau, M. J. (2013). The independence of James Rest's components of morality: Evidence from a professional ethics curriculum study. *Ethics and Education, 8*(3), 202-216. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.846059>



Youniss, J. (1987). Social construction and moral development: Update and expansion of an idea. Dans W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Éds), *Moral development through social interaction* (pp. 131-148). John Wiley & Sons.

Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., & Forry, N. (2009). Multiple purposes for measuring quality in early childhood settings: Implications for collecting and communicating information on quality. *Issue Brief, Office of Planning, Research and Evaluation (OPRE)*, 13(2), 1-11. [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/mult\\_purpose.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/mult_purpose.pdf)

**Appendice A**  
Questionnaire sociodémographique

***Le stress chez le personnel éducateur dans  
les Centres de la Petite Enfance***

*Roxanne Turcotte-Gosselin*

[Roxanne.turcottegosselin@uqtr.ca](mailto:Roxanne.turcottegosselin@uqtr.ca)

**(819) 376-5011 poste 3652**

**2017/2018**



## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

<b>Titre du projet de recherche :</b>	Le stress chez le personnel éducateur dans les Centres de la Petite Enfance.
<b>Chercheur responsable du projet de recherche :</b>	Roxanne Turcotte-Gosselin, Département de psychologie, Doctorat recherche en psychologie (programme 2130).
<b>Membre de l'équipe de recherche :</b>	Directeur de recherche : Jean-Marie Miron

### Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre et vérifier s'il existe des liens entre le stress et le développement moral chez les éducatrices dans les Centres de la Petite Enfance, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

### Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont l'amélioration de la qualité du travail de ceux et celles qui travaillent chaque jour avec les enfants d'aujourd'hui qui deviendront les adultes de demain. Votre implication pourrait faire une différence.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

### **Nature et durée de votre participation**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à trois questionnaires d'une durée évaluée à environ 30 minutes en tout. Une entrevue doit être effectuée auprès d'une dizaine d'éducatrices. Si vous désirez participer à l'entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ deux heures, communiquez par courriel auprès de la chercheuse ([roxanne.turcottegosselin@uqtr.ca](mailto:roxanne.turcottegosselin@uqtr.ca)).

### **Risques et inconvénients**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ une trentaine de minutes, demeure le seul inconvénient. Néanmoins, si vous désirez communiquer avec une personne à la suite de manifestations de stress, vous pouvez le faire en communiquant avec Info-Social 811 pour un service de consultation téléphonique gratuit et confidentiel ou encore communiquer avec l'organisme REVIVRE au 1-866 REVIVRE (738-4873), [revivre@revivre.org](mailto:revivre@revivre.org)

### **Avantages ou bénéfices**

Les bénéfices sont premièrement, la contribution à l'avancement des connaissances au sujet du stress ainsi que du développement moral des éducateurs dans les milieux de garde. Deuxièmement, la possibilité de cibler les sources de stress et le niveau de développement moral dans un but d'amélioration de la qualité de votre travail d'éducateur à l'enfance.

### **Compensation ou incitatif**

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

### **Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée à l'aide d'un *code numérique*. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'article et/ou thèse ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé au local de psychologie dans un classeur barré à clef. Les seules personnes qui auront accès aux documents seront Roxanne Turcotte-Gosselin (chercheuse) ainsi que Jean-Marie Miron (directeur de recherche). Cette personne, ainsi que moi-même, avons signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après la publication des résultats à l'aide d'une déchiqueteuse et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Les résultats du questionnaire DIT-2 (Defining Issues Test) seront envoyés à l'Université d'Alabama et conservés au centre d'étude du développement éthique indéfiniment et pourront être utilisés ultérieurement. Les chercheurs qui travaillent auprès de ce centre auront accès aux résultats du questionnaire. Ces résultats seront numérotés de sorte qu'il ne sera aucunement possible de vous identifier.

### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le fait de participer ou non n'affectera en rien votre travail ou vos relations en lien avec celui-ci.

### **Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Roxanne Turcotte-Gosselin par courriel ([roxanne.turcottegosselin@uqtr.ca](mailto:roxanne.turcottegosselin@uqtr.ca)).

### **Surveillance des aspects éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-230-07.03 a été émis le 04/10/2017.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca)

## CONSENTEMENT

### Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Roxanne Turcotte-Gosselin, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « Le stress chez le personnel éducateur dans les Centres de la Petite Enfance ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

### J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant :	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

## Le stress chez le personnel éducateur dans les Centres de la Petite Enfance

### Questionnaire sociodémographique

Le but de ce questionnaire est de recueillir des informations descriptives générales. Soyez assuré(e) qu'elles demeureront confidentielles et anonymes.

**Sexe :**

- Féminin  
 Masculin

**Âge :**

\_\_\_\_\_

**Formation (secondaire, attestation, technique...) :**

\_\_\_\_\_

**Statut matrimonial :**

- Marié(e)  
 Conjoint(e) de fait  
 Séparé(e) ou divorcé(e)  
 Célibataire  
 Veuf(ve)

**Revenu annuel :**

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Moins de 10 000 \$ | <input type="checkbox"/> 50 000-59 999 \$ | <input type="checkbox"/> Plus de 100 000 \$ |
| <input type="checkbox"/> 10 000-19 999 \$   | <input type="checkbox"/> 60 000-69 999 \$ |   |
| <input type="checkbox"/> 20 000-29 999 \$   | <input type="checkbox"/> 70 000-79 999 \$ |   |
| <input type="checkbox"/> 30 000-39 999 \$   | <input type="checkbox"/> 80 000-89 999 \$ |   |
| <input type="checkbox"/> 40 000-49 999 \$   | <input type="checkbox"/> 90 000-99 999 \$ |   |

**Avez-vous des enfants?**

- Oui  
 Non

**Veillez indiquer combien d'enfants vous avez :** \_\_\_\_\_



**Indiquez le nombre d'années d'expériences que vous possédez dans chaque milieu de garde proposé (nombre entier) :**

Centre de la petite enfance (CPE) : \_\_\_\_\_

Garderie privée : \_\_\_\_\_

Milieu familial régi par un CPE : \_\_\_\_\_

Milieu familial privé : \_\_\_\_\_

Milieu scolaire : \_\_\_\_\_

**Indiquez dans quel type de milieu de garde mentionné plus haut vous travaillez présentement :**

\_\_\_\_\_

**Indiquez depuis combien d'années vous travaillez dans le milieu indiqué à la question précédente (nombre entier) :**

\_\_\_\_\_

**Le milieu dans lequel vous travaillez présentement est-il syndiqué?**

Oui

Non

**Indiquez vos principales sources de stress au travail :**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Indiquez vos principales sources d'aide ou de soutien au travail :**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Indiquez ce que vous aimez le plus de votre travail :**

---

---

---

**Indiquez ce que vous aimez le moins de votre travail :**

---

---

---

**Indiquez combien de temps vous aimeriez exercer ce métier (nombre entier) :**

---

**Indiquez ce qui vous ferait aimer/apprécier davantage votre travail :**

---

---

---

---

**Avez-vous déjà eu un arrêt de travail pour cause de maladie dans un milieu de garde?**

- Oui  
 Non

**Si vous avez répondu oui à la question précédente, inscrivez le type de milieu de garde où vous travailliez à ce moment. S'il y en a plus d'un, veuillez les nommer et dire combien de fois vous avez été en arrêt de travail pour chacun. Veuillez aussi indiquer la cause de la maladie pour chaque arrêt de travail.**

---

---

---

---

**Appendice B**  
Defining Issues Test 2 (traduit et adapté)

# DIT-2

## Test de définition des problèmes-2

### Instructions

Ce questionnaire concerne la façon dont vous définissez les enjeux dans un problème social. Plusieurs histoires à propos de problèmes sociaux seront décrites. Après chaque histoire, il y aura une liste de questions. Les questions qui suivent chaque histoire représentent différents enjeux qui peuvent être soulevés par le problème. En d'autres termes, les questions/enjeux soulèvent différentes façons de juger ce qui est important pour prendre une décision à propos d'un problème social. Vous serez amené(e) à évaluer et classer les questions en fonction de l'importance que vous accordez à chacune.

Voici un exemple de la tâche :

#### 1. Élection Fédérale

Imaginez que vous êtes sur le point de voter pour un candidat aux élections fédérales. Imaginez qu'avant de voter, plusieurs questions vous sont fournies et qu'on vous demande quel enjeu est le plus important pour vous afin de vous aider à décider pour quel candidat voter.

Dans cet exemple, 5 items sont donnés. Sur une échelle de 1 à 5 (1 = Très important, 2 = Important, 3 = Moyennement important, 4 = Peu important, 5 = Pas important), veuillez évaluer l'importance de l'item (enjeu) en remplissant avec un crayon un des cercles sur la feuille de réponses, pour chaque item.

Supposons que vous pensez que l'item # 1 (ci-dessous) était d'une grande importance, que l'item # 2 avait une certaine importance, que l'item # 3 n'avait aucune importance, que l'item # 4 avait beaucoup d'importance et que l'item # 5 avait beaucoup d'importance. Ensuite, vous devez remplir les cercles sur la feuille de réponses, tel qu'indiqué ci-dessous.

### Évaluez les 12 situations suivantes en termes d'importance (1-5)

	Très important	Important	Moyennement important	Peu important	Pas important
<b>Évaluez les 12 situations suivantes en termes d'importance (1-5):</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Financièrement, êtes-vous vraiment personnellement satisfait qu'il y a quatre ans?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Êtes-ce qu'un candidat a une personnalité morale supérieure aux autres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Quel candidat est le plus grand?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quel candidat serait le meilleur (avec mondial)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quel candidat a les meilleures idées concernant les problèmes internes de notre pays, comme le crime et les soins de santé?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De plus, le questionnaire vous demandera de classer les questions en termes d'importance. Dans l'espace ci- dessous, les numéros 1 à 12 représentent les numéros de chaque item. De haut en bas, vous devez remplir le cercle qui représente l'item le plus important (parmi les choix présentés), puis le deuxième plus important, le troisième plus important et le quatrième plus important. Veuillez indiquer vos quatre choix principaux. Vous pourriez remplir cette partie, comme suit :

### Classez quel enjeu est le plus important (numéro de l'item)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>Classez quel enjeu est le plus important (numéro de l'item)</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item le plus important	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deuxième plus important	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Troisième plus important	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quatrième plus important	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Notez que certains items peuvent vous sembler impertinents (comme dans l'item # 3) ou ne pas faire de sens pour vous. Dans ce cas, évaluez l'item comme étant « Pas important » et ne classez pas l'item. Notez que dans les histoires qui suivent, il y aura 12 items pour chaque histoire, et non cinq. Assurez-vous de tenir compte de tous les 12 items (questions) qui sont notés après chaque histoire.

De plus, vous devrez indiquer votre préférence pour l'action à prendre dans l'histoire. Après l'histoire, vous devrez indiquer l'action que vous privilégiez sur une échelle de 1 à 3 (1 = Favorise fortement une action, 2 = Ne peut pas décider, 3 = S'oppose fortement à cette action).

**Famine - (Histoire # 1)**

Le petit village du nord de l'Inde a connu des pénuries de nourriture auparavant, mais la famine de cette année est pire que jamais. Certaines familles tentent même de se nourrir en faisant de la soupe à partir d'écorces d'arbres. La famille de Mustaq Singh est proche de la famine. Il a entendu dire qu'un homme riche de son village dispose de vivres entreposés qu'il accumule, alors que les prix augmentent, afin qu'il puisse vendre la nourriture plus tard à un énorme profit. Mustaq est désespéré et pense à voler de la nourriture de l'entrepôt de l'homme riche. La petite quantité de nourriture dont il a besoin pour sa famille ne serait probablement même pas signalée.

**Qu'est-ce que Mustaq Singh devrait faire? Favorisez-vous l'action de prendre les aliments? (Indiquez-en une)**

- Devrait prendre la nourriture
- Ne peut pas décider
- Ne devrait pas prendre la nourriture

**Évaluez les 12 items suivants en termes d'importance (1-5)**

	Très important	Important	Moyennement important	Peu important	Pas important
1. Est-ce que Mustaq Singh est assez courageux pour risquer de se faire prendre à voler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. N'est-il pas naturel pour un père aimant de prendre si soin de sa famille qu'il irait jusqu'à voler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les lois de la communauté ne devraient-elles pas être défendues?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Est-ce que Mustaq Singh connaît une bonne recette pour la préparation de la soupe à partir d'écorces d'arbres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Est-ce que l'homme riche a le droit légal d'entreposer des aliments lorsque d'autres personnes sont affamées?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Est-ce que le motif de Mustaq Singh est de voler pour lui-même ou de voler pour sa famille?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Quelles valeurs seront les bases pour la coopération sociale?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Est-ce que le dilemme en lien avec la nourriture est réconciliable avec la culpabilité de voler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





**Journaliste - (Histoire # 2)**

Molly Dayton est journaliste du journal La gazette depuis plus d'une décennie. Presque par hasard, elle a appris qu'un des candidats à la fonction de lieutenant-gouverneur du Canada, Grover Thompson, avait été arrêté pour un vol à l'étalage 20 ans plus tôt. La journaliste Dayton a découvert qu'au début de sa vie, le candidat Thompson avait passé une période confuse et a fait des choses qu'il a regrettées plus tard, des actions qui ne lui ressemblent plus du tout. Le vol à l'étalage a été une infraction mineure et les accusations ont été abandonnées par le magasin. Thompson s'est non seulement repris en main depuis ce temps, mais a réalisé un parcours impressionnant en aidant beaucoup de personnes et en dirigeant des projets communautaires constructifs. Maintenant, la journaliste Dayton considère Thompson comme le meilleur candidat sur le terrain et apte à occuper des postes de direction importants au sein de l'état. La journaliste Dayton se demande si elle devrait, ou non, écrire l'histoire sur les problèmes antérieurs de Thompson considérant l'élection imminente et enflammée, elle craint qu'une telle histoire puisse gâcher les chances de Thompson de gagner.

**Favorisez-vous l'action de publier l'histoire? (Indiquez-en une)**

- Devrait signaler l'histoire
- Ne peut pas décider
- Ne devrait pas signaler l'histoire

**Évaluez les 12 items suivants en termes d'importance (1-5)**

	Très important	Important	Moyennement important	Peu important	Pas important
1. Le public n'a-t-il pas le droit de connaître tous les faits concernant les candidats?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Est-ce que publier l'histoire aiderait la réputation de la journaliste Dayton concernant les rapports d'enquête?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Si Dayton ne publie pas l'histoire, est-ce qu'un autre journaliste ne publierait pas l'histoire et obtiendrait le crédit pour le rapport d'enquête?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Puisque le vote est une vraie farce de toute façon, est-ce que ça fait vraiment une différence ce que le journaliste Dayton fait?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Thompson n'a-t-il pas démontré au cours des 20 dernières années qu'il est une meilleure personne qu'auparavant lors des vols à l'étalage?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Qu'est-ce qui serait au meilleur service de la société?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Si l'histoire est vraie, comment peut-il être mal de la publier?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Commission scolaire - (Histoire # 3)**

Mr. Grant a été élu à la Commission scolaire du Chemin-du-Roy et a été choisi comme président. La collectivité est amèrement divisée par la fermeture d'une des écoles secondaires. L'une de celles-ci doit être fermée pour des raisons financières, mais il n'y a pas d'accord sur le choix de l'école. Au cours de son élection à la commission scolaire, M. Grant avait proposé une série d'assemblées ouvertes dans lesquelles les membres de la communauté pouvaient exprimer leurs opinions. Il espérait que le dialogue ferait réaliser à la communauté la nécessité de fermer une école secondaire. Aussi, il espérait que par la discussion ouverte, la difficulté de cette décision serait reconnue et que la communauté finirait par soutenir la décision de la commission scolaire. La première assemblée ouverte fût un désastre. Des discours passionnés ont monopolisé les microphones et amené de la violence. L'assemblée s'est à peine terminée sans affrontements. Plus tard dans la semaine, les membres de la commission scolaire ont reçu des appels de menace. M. Grant se demande s'il doit annuler la prochaine assemblée.

**Favorisez-vous l'action d'annuler la prochaine assemblée?**

- Devrait annuler la prochaine assemblée
- Ne peut pas décider.
- Devrait tenir la prochaine assemblée

**Évaluez les 12 items suivants en termes d'importance (1-5)**

	Très important	Important	Moyennement important	Peu important	Pas important
1. Est-ce que la loi requiert que M. Grant tienne des assemblées ouvertes sur les décisions majeures de la commission scolaire?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. M. Grant enfreint-il ses promesses électorales à la communauté en arrêtant ses assemblées ouvertes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La communauté serait-elle encore plus en colère avec M. Grant s'il met fin aux assemblées ouvertes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La modification des plans empêcherait-elle l'évaluation scientifique?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Si la commission scolaire est menacée, est-ce que le président a l'autorité légale de protéger le conseil en prenant des décisions lors de réunions à huis clos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Est-ce que la communauté pourrait considérer M. Grant comme un lâche s'il a arrêté les assemblées ouvertes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Très important	Important	Moyennement important	Peu important	Pas important
7. Est-ce que M. Grant prévoit une autre procédure pour assurer que des opinions divergentes soient entendues?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. M. Grant a-t-il le pouvoir d'expulser les fauteurs de troubles des assemblées ou de les empêcher de faire de longs discours?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Est-ce que certaines personnes minent délibérément le processus de la commission scolaire en jouant à une sorte de jeu de pouvoir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quel effet aurait l'arrêt des discussions sur la capacité de la collectivité à gérer des problèmes controversés dans le futur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Le problème vient-il que de seulement quelques personnes, et est-ce que le reste de la communauté est généralement juste et démocratique?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Quelle est la probabilité qu'une bonne décision soit prise sans discussions ouvertes avec la communauté?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Cancer - (Histoire # 4)**

Mme Bennett a 62 ans et est dans les dernières phases d'un cancer du côlon. Elle souffre terriblement et demande au médecin de lui donner plus de médicaments contre la douleur. Le médecin lui a déjà donné la dose maximale et hésite à augmenter le dosage, car cela ferait probablement accélérer la mort. Dans un état mental clair et rationnel, Mme Bennett dit qu'elle le réalise, mais qu'elle veut mettre fin à sa souffrance même si cela signifie mettre fin à sa vie. Le médecin devrait-il augmenter la dose de médicament?

**Favorisez-vous l'action d'augmenter la dose de médicament?**

- Devrait donner à Mme Bennett une augmentation de la dose pour la faire mourir
- Ne peut pas décider
- Ne devrait pas donner à Mme Bennett une augmentation de la dose



**Évaluez les 12 items suivants en termes d'importance (1-5)**

	Très important	Important	Moyennement important	Peu important	Pas important
1. Le médecin n'est-il pas obligé par les mêmes lois que tout le monde à l'effet que donner une surdose serait la même chose que de la tuer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Est-ce que la société ne serait pas mieux sans les nombreuses lois sur ce que les médecins peuvent et ne peuvent pas faire?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Si Mme Bennett décède, le médecin serait-il légalement responsable d'une faute professionnelle?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Est-ce que la famille de Mme Bennett est d'accord à l'effet qu'elle devrait avoir plus de médicaments contre la douleur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Est-ce que le médicament contre la douleur est un médicament héliotrope actif?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Est-ce que l'État a le droit de forcer l'existence de ceux qui ne veulent pas vivre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Est-ce que l'aide à mettre fin à la vie d'une autre personne est un acte de coopération responsable?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Manifestation - (Histoire # 5)**

L'instabilité politique et économique dans un pays sud-américain a incité le président des États-Unis à envoyer des troupes pour contrôler la région. Comme le Canada a également des intérêts commerciaux dans ce pays, le président américain a demandé au gouvernement canadien de soutenir les États-Unis en envoyant également des troupes. Des étudiants de nombreux campus universitaires des États-Unis et au Canada ont protesté à l'effet que leur pays utilise la force militaire pour des raisons économiques. Il existe un soupçon répandu à l'effet que les grandes entreprises multinationales pétrolières des États-Unis et du Canada font pression sur le président américain et le premier ministre canadien pour protéger un approvisionnement en pétrole peu coûteux, même si cela signifie des pertes de vies humaines. Les étudiants d'un campus universitaire ont pris d'assaut les rues en manifestant, nuisant à la circulation et perturbant le commerce habituel de la ville. Le recteur de l'université a exigé que les étudiants mettent fin à leur manifestation illégale. Les étudiants ont ensuite pris d'assaut le bâtiment administratif de l'université, paralysant complètement l'université. Est-ce que les étudiants ont le droit de manifester de cette façon?

**Favorisez-vous l'action de manifester de cette façon?**

- Devrait continuer de manifester de cette façon
- Ne peut pas décider
- Ne devrait pas continuer de manifester de cette façon

**Évaluez les 12 items suivants en termes d'importance (1-5)**

	Très important	Important	Moyennement important	Peu important	Pas important
1. Les étudiants ont-ils le droit de prendre d'assaut la propriété qui ne leur appartient pas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les élèves se rendent-ils compte qu'ils peuvent être arrêtés, avoir une contravention et même être expulsés de l'université?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Est-ce que les étudiants sont sérieux au sujet de leur cause ou sont-ils en train de s'amuser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Si le recteur de l'université est conciliant pour les étudiants cette fois-ci, est-ce que cela entrainera plus de désordre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le public va-t-il blâmer tous les étudiants pour les actions de quelques étudiants manifestants?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Les autorités sont-elles à blâmer pour céder à la cupidité des compagnies pétrolières multinationales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Pourquoi certaines personnes comme les présidents et les chefs d'entreprise ont plus de pouvoir que les gens ordinaires?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---



**Veillez fournir les informations suivantes à propos de vous :****Âge (en années) :** \_\_\_\_\_**Sexe**

- Homme  
 Femme

**Niveau d'éducation****(Notez le niveau le plus élevé d'éducation actuel ou atteint)**

- 1<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année  
 Secondaire 1 à secondaire 3  
 Secondaire 4 à secondaire 5  
 Diplôme d'études professionnelles  
 Diplôme d'études collégiales  
 Baccalauréat  
 Maîtrise  
 Doctorat  
 Autre \_\_\_\_\_

**En termes de votre opinion politique, comment vous définissez-vous?**

- Très libéral  
 Un peu libéral  
 Ni libéral ni conservateur  
 Un peu conservateur  
 Très conservateur

**Êtes-vous citoyen du Canada?** Oui Non**Est-ce que le français est votre langue principale?** Oui Non

\*L'ordonnance ou mandat d'*habeas corpus* (en anglais *writ of habeas corpus*), plus exactement *habeas corpus ad subjiciendum et recipiendum*, énonce une liberté fondamentale, celle de ne pas être emprisonné sans jugement (contraire de l'arbitraire qui permet d'arrêter n'importe qui sans raison valable). En vertu de ce principe, toute personne arrêtée a le droit de savoir pourquoi elle est arrêtée et de quoi elle est accusée. Ensuite, elle peut être libérée sous caution, puis amenée dans les jours qui suivent devant un juge.

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Habeas\\_corpu](https://fr.wikipedia.org/wiki/Habeas_corpu)

**Appendice C**  
Mesure du stress psychologique



## Mesure du stress psychologique

**1.1.1.1** Après **CHAQUE** item, **ENCERCLEZ** le chiffre de 1 à 8 en indiquant jusqu'à quel degré l'item vous décrit bien dernièrement, c'est-à-dire depuis les 4 ou 5 derniers jours.

Les chiffres de 1 à 8 signifient :

1	2	3	4	5	6	7	8
Pas du tout	Pas vraiment	Très peu	Un peu	Plutôt oui	Passablement	Beaucoup	Énormément

1. Je suis tendu-e ou crispé-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Je me sens la gorge serrée ou j'ai la bouche sèche.	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Je me sens pressé-e par le temps, coincé-e par le temps, je manque de temps	1	2	3	4	5	6	7	8
4. J'ai tendance à sauter des repas ou à oublier de manger.	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Je ressasse les mêmes idées, rumine, jongle, j'ai les mêmes pensées à répétition, la tête pleine.	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Je me sens seul-e, isolé-e, incompris-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
7. J'ai des douleurs physiques : mal de dos, mal à la tête, mal dans la nuque, mal au ventre.	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Je suis préoccupé-e, tourmenté-e ou tracassé-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
9. J'ai des variations de température corporelle subite (très froide ou très chaude)	1	2	3	4	5	6	7	8
10. J'oublie des rendez-vous, des objets ou des affaires à faire.	1	2	3	4	5	6	7	8
11. Je pleure.	1	2	3	4	5	6	7	8
12. Je suis fatigué-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
13. J'ai les mâchoires serrées.	1	2	3	4	5	6	7	8
14. Je suis calme.	1	2	3	4	5	6	7	8
15. Je pousse de longs soupirs ou je reprends tout à coup ma respiration.	1	2	3	4	5	6	7	8
16. J'ai la diarrhée ou des crampes intestinales ou constipé-e	1	2	3	4	5	6	7	8
17. Je suis anxieux-se, inquiet-e ou angoissé-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
18. Je sursaute (fait des sauts).	1	2	3	4	5	6	7	8
19. Je prends plus d'une demi-heure à m'endormir.	1	2	3	4	5	6	7	8
20. Je suis confus-e, je n'ai pas les idées claires, je manque d'attention et de concentration.	1	2	3	4	5	6	7	8
21. J'ai les traits tirés ou les yeux cernés.	1	2	3	4	5	6	7	8
22. Je sens « beaucoup de pression sur les épaules ».	1	2	3	4	5	6	7	8
23. Je suis fébrile, j'ai toujours le goût de bouger, je ne tiens pas en place, je suis énervé-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
24. Je contrôle mal mes réactions, mes humeurs, mes gestes.	1	2	3	4	5	6	7	8
25. Je suis stressé-e.	1	2	3	4	5	6	7	8

**Appendice D**  
Autorisation pour utiliser le DIT-2

**MEMORANDUM OF AGREEMENT  
DIT-2 TRANSLATION**

The Office for the Study of Ethical Development at the University of Alabama grants Roxanne Turcotte-Gosselin (Name) permission to translate the DIT-2 into French (Language) and to use the DIT-2 with these conditions:

- (1) Permission is given for the specific project described in the letter of Roxanne Turcotte-Gosselin. This permission does not extend to additional projects nor to other researchers at other institutions beyond those specifically mentioned in this letter.
- (2) Permission is given for one year. At the time of expiration, the applicant may reapply to the Office.
- (3) The applicant is responsible for duplicating copies of the translated DIT-2 and for affixing the appropriate copyright information on each form, as follows: "©Copyright by James Rest and Darcia Narvaez, 1998. All Rights Reserved." The applicant may wish to add an additional copyright claim for the translation, but this should not replace the original copyright.
- (4) Once you have translated the DIT-2, you have 2 choices for scoring. You may purchase scoring sheets from us (the scan forms in English) and transfer the data from your forms onto our forms, and then send them in for scoring. On the other hand, you may send us a diskette with your data in the exact format described in the Guide. The latter choice means that the data must be in perfect order. Any extra time we need to spend on preparing the data will be charged to you at \$30/hour.
- (5) The applicant agrees not pass on the DIT-2 in translation that is being used, and will provide the Office with copies of reports of this research as they become available.
- (6) The applicant will provide the Office with a copy of the DIT-2 in translation that is being used, and will provide the Office with copies of reports of this research as they become available.
- (7) If a third party approaches the Office for the DIT-2 in translation, the Office will not provide the translated copy to the third party, but will refer that party to the applicant. If the applicant approves use of the DIT-2 in translation by the third party, the third party will then make application to the Office. In other words, both the Office and the applicant will maintain dual control of the DIT-2 in translation.

Signed, on behalf of the Office, [Name] 

[Date] 8/28/17

\* Applicant, [Name] Roxanne Turcotte-Gosselin

\* [Date] 08/28/2017

\* Institutional Affiliation: Université du Québec à Trois-Rivières

\* Address: Département des sciences de l'éducation, 3351 Boulevard des Forges, Trois-Rivières, QC G9A 5H7

Complete lines that begin with \*. Return both copies. One will be returned to you with official signature.

**Appendice E**  
Lettre d'information



***Le stress chez le personnel éducateur dans les Centres de la Petite Enfance***

**Nom du Chercheur principal : Roxanne Turcotte-Gosselin**

**Département : Psychologie**

**Programme d'études et directeur de recherche : Doctorat recherche en psychologie (programme 2130), Jean-Marie Miron**

Votre participation à la recherche qui vise à vérifier s'il existe des liens entre le stress et le développement moral chez les éducatrices dans les Centres de la Petite Enfance serait grandement appréciée.

**Objectifs de la recherche**

Les objectifs de ce projet de recherche sont l'amélioration de la qualité du travail de ceux et celles qui travaillent chaque jour avec les enfants d'aujourd'hui qui deviendront les adultes de demain. Votre implication pourrait faire une différence.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

**Durée du questionnaire**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à trois questionnaires électroniques d'une durée évaluée à environ 30 minutes en tout. Une entrevue doit être effectuée auprès d'une dizaine d'éducatrices. Si vous désirez participer à l'entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ deux heures, communiquez par adresse courriel auprès de la chercheuse ([roxanne.turcottegosselin@uqtr.ca](mailto:roxanne.turcottegosselin@uqtr.ca)).

**Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée à l'aide d'un *code numérique*. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'article et/ou thèse ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé au local de psychologie dans un classeur barré à clef. Les seules personnes qui auront accès aux documents seront Roxanne Turcotte-Gosselin (chercheuse) ainsi que Jean-Marie Miron (directeur de recherche). Cette personne ainsi que moi-même avons signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après la publication des résultats à l'aide d'une déchiqueteuse et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Les résultats du questionnaire DIT-2 (Defining Issues Test) seront envoyés à l'Université d'Alabama et conservés au centre d'étude du développement éthique indéfiniment et pourront être utilisés ultérieurement. Les chercheurs qui travaillent auprès de ce centre auront accès aux résultats du questionnaire. Ces résultats seront numérotés de sorte qu'il ne sera aucunement possible de vous identifier.

**Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le fait de participer ou non n'affectera en rien votre travail ou vos relations en lien avec celui-ci.

**Risques, inconvénients, inconforts**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ une trentaine de minutes, demeure le seul inconvénient. Néanmoins, si vous désirez communiquer avec une personne à la suite de manifestations de stress, vous pouvez le faire en communiquant avec Info-Social 811 pour un service de consultation téléphonique gratuit et confidentiel ou encore communiquer avec l'organisme REVIVRE au 1-866 REVIVRE (738-4873), [revivre@revivre.org](mailto:revivre@revivre.org)

**Bénéfices**

Les bénéfices sont premièrement, la contribution à l'avancement des connaissances au sujet du stress ainsi que du développement moral des éducateurs dans les milieux de garde. Deuxièmement, la possibilité de cibler les sources de stress et le niveau de développement moral dans un but d'amélioration de la qualité de votre travail d'éducateurs à l'enfance.

**Remerciement**

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Roxanne Turcotte-Gosselin par courriel ([roxanne.turcottegosselin@uqtr.ca](mailto:roxanne.turcottegosselin@uqtr.ca)).

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-230-07.03 a été émis le 04/10/2017.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca)

En cliquant sur le bouton de participation, vous indiquez

- avoir lu l'information
- être d'accord pour participer

[Oui, j'accepte de participer](#)

**Appendice F**  
Certification éthique





### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** **Le stress et le développement moral des éducatrices dans les Centres de la Petite Enfance**

**Chercheur(s) :** Roxanne Turcotte-Gosselin  
Département des sciences de l'éducation

**Organisme(s) :** Aucun financement

**N° DU CERTIFICAT :** CER-16-230-07.03

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 04 octobre 2020 au 04 octobre 2021

**En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :**

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc  
**Président du comité**

Fanny Longpré  
**Secrétaire du comité**