Document generated on 07/01/2025 6:12 a.m.

Revue de l'Université de Moncton

Revue de l'Université de Moncton

Le droit des tout-petits à des services éducatifs de qualité : proposition d'un cadre de référence pour la formation continue des éducatrices en pouponnière

Mariane Chiasson-Roussel

Volume 52, Number 1, 2021

Enfants, minorités et construction identitaire / Éducation et petite enfance

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1089807ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1089807ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue de l'Université de Moncton

ISSN

0316-6368 (print)
1712-2139 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Chiasson-Roussel, M. (2021). Le droit des tout-petits à des services éducatifs de qualité : proposition d'un cadre de référence pour la formation continue des éducatrices en pouponnière. *Revue de l'Université de Moncton*, *52*(1), 33–61. https://doi.org/10.7202/1089807ar

Article abstract

Articles 28 and 29 of the United Nations *Convention on the Rights of the Child* provide that every child has the right to a quality education that enables his or her full development. In the context of educational childcare, the quality of the process is generally defined as the coherence between the experience offered and the curriculum. In addition, the educator-child relationship is central to the quality of the process and is strongly related to the educator's professional competences. In Quebec, the overall quality of the services offered to infants in educational childcare is considered to be good (Gingras, Lavoie & Audet, 2015a and 2015b). Most studies conclude that the educator's initial and continuous training are among the characteristics that contribute significantly to the quality of a daycare service: it is therefore important to examine the content and the program's structure of the continuous training specific to the work with infant. To increase the quality in educational childcare services, a framework for the continuous training of educators working with children under 18 months is proposed. This article is part of the operationalization phase of a research-development inspired by Harvey and Loiselle's model (2009).

Tous droits réservés © Revue de l'Université de Moncton, 2022

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue de l'Université de Moncton, Vol. 52, nº 1, 2021, p. 33-61

LE DROIT DES TOUT-PETITS À DES SERVICES ÉDUCATIFS DE QUALITÉ : PROPOSITION D'UN CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION CONTINUE DES ÉDUCATRICES[1] EN POUPONNIÈRE

Mariane Chiasson-Roussel[2]
Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Les articles 28 et 29 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies prévoient que chaque enfant a droit à une éducation de qualité qui lui permet de se développer pleinement. En contexte de service de garde éducatif, la qualité du processus est généralement définie comme l'expérience offerte en cohérence avec le programme éducatif. De plus, la relation éducatrice-enfant est l'élément central attestant la qualité du processus et est fortement reliée aux compétences professionnelles de l'éducatrice. Au Québec, la qualité d'ensemble des services offerts aux poupons en services de garde éducatifs est jugée bonne, mais sans plus (Gingras, Lavoie et Audet, 2015a et 2015b). La majorité des études concluent que la formation initiale et continue de l'éducatrice fait partie des caractéristiques qui contribuent significativement à la qualité d'un service de garde : il est donc important d'examiner le contenu et la structure d'une formation spécifique au travail en pouponnière. Afin de favoriser la qualité en services de garde éducatifs, un cadre de référence pour la formation continue des éducatrices travaillant auprès des enfants de moins de 18 mois est ainsi proposé. Cet article s'inscrit dans la phase d'opérationnalisation d'une recherche-développement inspirée du modèle de Harvey et Loiselle (2009).

Mots-clés : Droits de l'enfant, qualité éducative, services de garde éducatifs, formation continue des éducatrices, développement du poupon.

Abstract

Articles 28 and 29 of the United Nations *Convention on the Rights of the Child* provide that every child has the right to a quality education that enables his or her full development. In the context of educational childcare, the quality of the process is generally defined as the coherence between the experience offered and the curriculum. In addition, the educator-child relationship is central to the quality of the process and is strongly related to the educator's professional competences. In Quebec, the overall quality of the services offered to infants in educational childcare is considered to be good (Gingras, Lavoie & Audet, 2015a and 2015b). Most studies conclude that the educator's initial and continuous training are among the characteristics that contribute significantly to the quality of a daycare service: it is therefore important to examine the content and the program's structure of the continuous training specific to the work with infant. To increase the quality in educational childcare services, a framework for the continuous training of educators working with children under 18 months is proposed. This article is part of the operationalization phase of a research-development inspired by Harvey and Loiselle's model (2009).

Keywords: Rights of the child, childcare quality, early childhood centers, educators' continuous training, infant development.

Au Québec, le deuxième tome de l'enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs *Grandir en qualité* (2015a) confirme que la qualité d'ensemble des services offerts aux groupes de poupons, en centre de la petite enfance (CPE)[3], est jugée bonne. Cependant, 30 % des poupons obtiennent des services jugés acceptables et 2 %, des services insatisfaisants. En ce qui concerne les garderies non subventionnées (GNS)[4], le troisième tome de l'enquête (2015b) met en évidence le fait

qu'environ 40 % des poupons reçoivent des services de qualité insatisfaisante. Pourtant, les articles 28 et 29 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies prévoient que chaque enfant a droit à une éducation de qualité qui lui permet de se développer pleinement[5]. Ainsi, étant donné l'importance des premières années de vie de l'enfant quant à son développement et afin de respecter les droits des tout-petits quant à une éducation de qualité, il est essentiel que ceux-ci aient accès à des services de haute qualité.

Étant donné que le niveau de formation et un ratio plus bas sont associés à des éducatrices plus stimulantes au niveau social, plus réceptives et plus démocratiques (Vandell, 1996), l'amélioration de la qualité des services offerts aux poupons est examinée, dans cet article, sous l'angle de la formation continue. Dans le but de cerner le problème de recherche, quatre thèmes sont particulièrement importants à considérer, car ils sont en lien avec le niveau de qualité des services offerts aux poupons. Ainsi, le niveau de qualité des services qui sont offerts en CPE et en GNS est présenté afin d'établir les éléments à améliorer. La complexité du travail des éducatrices en pouponnière, qui entraine la difficulté d'adapter les interventions éducatives pour offrir un environnement de qualité au poupon, est démontrée dans un deuxième temps. Puis, l'impact de la formation sur la qualité des services de garde éducatifs est précisé, ce qui met en évidence la nécessité d'élaborer une formation continue axée sur les éléments soutenant le développement global du poupon et sur la pratique réflexive comme outil de développement professionnel.

1. La qualité des services offerts en CPE et en GNS

Le concept de qualité des services de garde éducatifs se définit généralement selon deux grandes catégories de variables : la qualité structurelle et la qualité des processus (Bigras et al., 2010; Doherty, Forer, Lero, Goelman et LaGrange, 2006; Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero et LaGrange, 2006; Japel et Bigras, 2008). La qualité structurelle réfère aux variables règlementées : le ratio enfant/éducatrice, la formation et l'expérience du personnel. La qualité du processus, pour sa part, est en lien avec l'expérience quotidienne offerte au service de garde, en cohérence avec le programme éducatif (Bigras et al., 2010). Des auteurs définissent la qualité du processus selon trois dimensions : l'organisation de l'espace et

des ressources, le contenu et la nature de la programmation, et les interactions entre les éducatrices et les enfants (Jalongo et al., 2004; Copple et Bredekamp, 2009). Harms, Clifford et Cryer (2014) ajoutent une quatrième dimension concernant les interactions entre les adultes, soit entre les membres du personnel, et entre ces derniers et les parents. Cependant, selon Japel, Tremblay et Côté (2005), la qualité de la relation éducatrice-enfant est l'élément central de la qualité du processus et est fortement liée aux compétences professionnelles de l'éducatrice. Puisque la qualité des processus influence directement le développement des enfants (Mashburn et Pianta, 2010) ainsi que le bien-être de leur famille et que le développement social, émotif et cognitif du poupon dépend de la qualité des soins prodigués (Howes, 2003), il semble tout indiqué de s'attarder à cette catégorie en contexte de pouponnière et plus particulièrement à la qualité de la relation entre l'éducatrice et le poupon.

Au Québec, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*[6] (ministère de la Famille et des Aînés, 2007) précise qu'un service de garde de qualité doit reconnaitre les besoins des enfants afin d'y répondre, d'intervenir auprès des enfants en tenant compte de leur niveau de développement et de travailler en collaboration avec les parents. Ainsi, quatre principales dimensions sont associées à la qualité du processus d'un service de garde éducatif : la qualité des interactions entre les éducatrices et les enfants; la qualité des interactions entre les éducatrices et les parents; la structuration et l'aménagement des lieux; la structuration et la diversité des activités offertes aux enfants. Afin d'évaluer la qualité du processus, ces quatre dimensions identifiées dans le programme éducatif ont été utilisées et les activités de base, c'est-à-dire l'accueil, les repas, les soins personnels, les jeux extérieurs, les périodes transitoires et la fin de la journée, ont aussi été évaluées. Dans le but de vérifier le niveau de qualité pour chaque dimension, un indice de qualité a été défini par une échelle de scores moyens. Le Tableau 1 présente les indices d'évaluation de qualité, tels que précisés dans la méthodologie de l'enquête *Grandir en qualité* (Lapointe et Gingras, 2015).

Tableau 1
Indices d'évaluation de la qualité de l'enquête

Score	Qualité
3,50 à 4,00	Excellente
3,00 à 3,49	Bonne
2,50 à 2,99	Acceptable
2,00 à 2,49	Faible
1,50 à 1,99	Très faible
1,00 à 1,49	Extrêmement faible

Plus précisément, les dimensions ont été mesurées par l'*Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière* (Bourgon et Lavallée, 2013) qui comprend 115 items, dont plusieurs qui sont en lien avec des compétences particulières au travail en pouponnière. Le Tableau 2 compare les indices moyens obtenus dans les CPE et les GNS (Gingras, Lavoie et Audet, 2015a et 2015b), selon les quatre dimensions du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007).

Tableau 2
Comparaison des indices moyens obtenus dans les CPE et les GNS, selon les quatre dimensions du programme éducatif

Dimension	CPE	GNS
	Score moyen	Score moyen
Structuration des lieux	2,98	2,38
Structuration et variation des types d'activités	3,04	2,60
Interaction de l'éducatrice avec le poupon	3,16	2,66
Interaction de l'éducatrice avec les parents	3,45	3,08

On constate que, en CPE, une seule des catégories tend vers un niveau de qualité excellente, soit l'interaction des éducatrices avec les parents. La structuration des lieux, pour sa part, a un niveau de qualité acceptable. En ce qui concerne la structuration et la variation des types d'activités, la qualité est bonne, mais se rapproche du niveau acceptable. L'élément central de la qualité du processus, soit l'interaction entre l'éducatrice et le tout-petit, est jugée bonne et se situe plus près de l'acceptable que de l'excellence. Au niveau des GNS, la seule catégorie qui obtient un niveau de qualité jugé bon est l'interaction entre les éducatrices et les parents. La structuration et la variation des activités, ainsi que l'interaction de l'éducatrice avec le poupon, ont un niveau de qualité acceptable. Puis, la structuration des lieux est jugée insatisfaisante. Le taux d'éducatrices détenant une formation de base en petite enfance en pouponnière en CPE étant d'environ 63 % (Gingras, Lavoie et Audet, 2015a), la qualité des services offerts devrait atteindre un niveau beaucoup plus élevé qu'en GNS, où seulement 20 % du personnel œuvrant auprès des poupons détient une formation spécifique à la petite enfance (Gingras, Lavoie et Audet, 2015b).

Ainsi, les services offerts aux poupons ne sont pas optimaux en CPE, malgré le fait que plus de la moitié des éducatrices détiennent une formation spécifique en petite enfance. La complexité du travail d'éducatrice en pouponnière pourrait expliquer la difficulté à acquérir des compétences spécifiques liées à l'intervention éducative chez les poupons et, par le fait même, à offrir des services éducatifs de qualité élevée.

2. La complexité du travail d'éducatrice en pouponnière

Par ses nombreux items à évaluer, l'échelle d'évaluation témoigne de la complexité d'offrir un service de qualité en pouponnière. Bien que le programme éducatif offre un cadre de référence et des lignes directrices, ce sont les éducatrices qui font le choix des pratiques qui encadrent leurs interventions éducatives (Housen et Pirard, 2017). À cette complexité s'ajoute la relation éducatrice-poupon, la pierre angulaire pour le développement du poupon (MFA, 2007), dans laquelle s'insèrent les soins de base à donner dans un climat relationnel chaleureux et à des moments précis, et ce, dans le but de favoriser une relation sécurisante entre le poupon et l'éducatrice (Asselin, 2008).

L'éducatrice étant au cœur de l'environnement éducatif, la plupart des études rapportent que sa formation fait partie des caractéristiques qui contribuent significativement à la qualité d'un service de garde (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien et McCartney, 2002; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange, et Tougas, 2000; Harme et Pianta, 2001; Howes et Ritchie, 2003; National Institute of Child Health and Human Development, 2006). Plus particulièrement, l'étude pancanadienne *You bet I can !* (Goelman, Doherty, Lero, LaGrange et Tougas, 2000) démontre que le niveau de formation et de scolarité des éducatrices est un des facteurs déterminants de la qualité des services de garde. Ainsi, afin de répondre au droit des tout-petits d'avoir accès à des services éducatifs de qualité qui favorisent le développement de leur plein potentiel, il est logique de s'attarder à la formation offerte aux éducatrices travaillant en pouponnière.

3. L'impact de la formation des éducatrices sur la qualité en service de garde éducatif

Au Québec, la formation initiale détenue par 75 % des éducatrices est une technique d'éducation à l'enfance [TÉE] (Gingras, Lavoie et Audet, 2015a et 2015b) qui repose sur l'atteinte de vingt-deux compétences professionnelles portant sur le rôle éducatif, les soins de base et la prévention (Berger, Héroux et Shéridan, 2017). Parmi les responsabilités liées à ces compétences, Berger, Héroux et Shéridan (2017) estiment que 47 % ont un mandat éducatif, 36 %, un mandat de soins de base et 17 %, un mandat de prévention. Pourtant, en contexte de pouponnière, l'éducatrice doit répondre aux besoins de base, créer une relation d'attachement secondaire et favoriser le développement global du poupon, tout en respectant le rythme biologique de celui-ci (Martin et al., 2009). Selon les compétences à acquérir en formation initiale, telles que répertoriées par Berger et ses collègues (2017), la capacité à répondre aux besoins du poupon, plus particulièrement dans les soins de bases, et d'ainsi favoriser une relation d'attachement secondaire sécurisante avec celui-ci, ne fait pas partie des compétences à développer chez les futures éducatrices. Pourtant, ces compétences sont spécifiques et essentielles pour soutenir le développement global des poupons. Asselin (2008) constate aussi ce manque et précise que la formation ne mise pas suffisamment sur les connaissances théoriques et pratiques qui permettent de développer ce lien significatif.

Également, il existe de nombreux besoins de formation en pouponnière par rapport au programme éducatif, qui se veut un cadre de référence pour les éducatrices. En effet, plus de 50 % des poupons en CPE ont une éducatrice qui considère connaitre moyennement ou assez bien le programme éducatif et qui estime que le programme éducatif est moyennement ou assez utile dans son travail quotidien (Gingras et al., 2015a). En GNS, 42 % des poupons ont une éducatrice qui dit connaitre moyennement ou assez le programme éducatif, 23 % ont une éducatrice qui affirme connaitre peu ou pas du tout ce programme éducatif et 47 % ont une éducatrice qui estime que ce programme est moyennement ou assez utile dans son travail quotidien (Gingras et al., 2015b). La formation continue semble donc un moyen qui permettrait d'accroître les connaissances des éducatrices, tout en perfectionnant leurs compétences,

pour améliorer la qualité de l'expérience en pouponnière et, par le fait même, favoriser le développement optimal du poupon.

D'autre part, étant donné la complexité du travail en pouponnière, la pratique réflexive est un outil de développement professionnel qui permettrait à l'éducatrice de relier l'action à son savoir (Miron et Presseau, 2001), afin qu'elle porte un regard sur ses pratiques et se réajuste pour offrir des interventions éducatives de qualité. De plus, la pratique réflexive favorise la compréhension et la représentation de pratiques éducatives de qualité en service de garde (Bigras et Gagné, 2016). Bien que cette démarche réflexive soit importante dans la formation initiale, elle se veut complexe, car elle demande de mobiliser des valeurs, des attitudes, des croyances et des habiletés cognitives qui s'inscrivent dans un long parcours de développement professionnel (Correa Molina et Thomas, 2013). Les éducatrices qui ont déjà de l'expérience en pouponnière profiteraient alors d'une formation continue axée sur la pratique réflexive, notamment parce qu'elles ont été exposées à des situations qui leur ont permis d'acquérir des savoirs d'expérience ainsi qu'un répertoire de pratiques sur lesquelles elles peuvent revenir pour réfléchir.

Dans le but d'offrir des services éducatifs de qualité qui permettront à l'ensemble des tout-petits de se développer pleinement, comme précisé dans les articles 28 et 29 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies, nous proposons un cadre de référence pour le contenu d'une formation continue spécifique au travail d'éducatrice en pouponnière qui inclut des outils de pratique réflexive qui favoriseront le transfert de connaissances (Pianta et Hamre, 2009). En outre, ce cadre et cet article s'inscrivent dans la phase d'opérationnalisation d'une recherche-développement menée auprès d'éducatrices qui travaillent ou qui ont travaillé au moins un an en contexte de pouponnière en CPE.

4. La méthodologie pour l'élaboration d'une formation continue en pouponnière

Cette recherche repose sur une démarche inductive, car les objectifs de recherche sont liés à des situations réelles qui s'appuient sur l'expérience professionnelle de la chercheuse (Fortin et Gagnon, 2016, p. 106). La démarche se situe aussi dans la vision de la recherche-développement de

Loiselle et Harvey (2007) qui soutiennent que le cadre théorique est un des éléments à prendre en considération dans les décisions, mais que l'analyse de l'expérience du chercheur a préséance dans ce processus. Considérant que le modèle de formation proposé n'existe pas actuellement, celui-ci sera élaboré à partir des écrits scientifiques, de la formation et de l'expérience professionnelle de la chercheuse. Le devis de recherche privilégié est la recherche-développement avec validation, tel que proposé dans le modèle de Harvey et Loiselle (2009). Ce modèle est constitué de cinq phases : origine de la recherche, référentiel, méthodologie, opérationnalisation et résultats.

4.1 La phase 1 : origine de la recherche

Cette phase a pour but de situer l'origine de la recherche à partir d'un problème à résoudre ou d'une idée à développer, et d'en définir les objectifs et l'intérêt. L'origine de cette recherche provient donc de l'expérience professionnelle de la chercheuse (Fortin et Gagnon, 2016) et a pour objectif principal de proposer un contenu théorique et des outils de pratique réflexive pour la conception d'une formation continue spécifique aux éducatrices travaillant en pouponnière.

4.2 La phase 2 : référentiel

Durant cette phase, les théories et les différents concepts sur le sujet de recherche sont déterminés. Ces concepts sont présentés dans la section de cet article qui porte sur les fondements théoriques (section 5). Ces fondements théoriques et les outils de pratique réflexive ont aussi servi à élaborer le plan de la formation continue.

4.3 La phase 3 : méthodologie

La phase de la méthodologie permet d'établir les méthodes et les outils de collectes de données. Les étapes de la méthodologie ont été effectuées en deux temps.

Dans un premier temps, l'évaluation des besoins de formation des éducatrices en pouponnière a été effectuée pour élaborer un plan de formation qui prend en considération les écrits scientifiques et les éléments

de la pratique en contexte de pouponnière. La collecte de données a été faite auprès de 17 éducatrices qui travaillent ou qui ont travaillé au moins un an en contexte de pouponnière en CPE, auprès d'enfants de 0 à 18 mois. Deux questionnaires ont été construits par la chercheuse, à partir de son expérience, de ses connaissances et des écrits scientifiques. Ces questionnaires ont été validés par le directeur et la codirectrice de la recherche[7]. Le premier permet de recueillir des données personnelles et sociodémographiques. Le deuxième est divisé en deux parties, et porte sur les connaissances et les besoins de formation des éducatrices en pouponnière.

Dans un deuxième temps, le plan de formation élaboré par la chercheuse a été évalué par un groupe d'experts sous forme de groupe Delphi. Quatre experts ont accepté de collaborer au projet en évaluant le contenu théorique, le contenu pratique, les outils de pratique réflexive et l'articulation de la formation.

4.4 La phase 4 : opérationnalisation

La phase d'opérationnalisation permet de concevoir le plan de formation et de faire la validation de celui-ci à partir des éléments qui ont été présentés dans la méthodologie. Cette phase peut être effectuée de manière itérative, pour s'ajuster aux données recueillies auprès des éducatrices.

4.5 La phase 5 : résultats

Cette phase présente les différents résultats quant aux données sociodémographiques et personnelles des éducatrices. Également, les connaissances des éducatrices en pouponnière et les besoins de formation exprimés par celles-ci sont explicités. Ensuite, les résultats de l'évaluation par les experts du contenu de la formation, des outils de pratique réflexive et de l'articulation de la formation sont aussi précisés. Finalement, la discussion permet d'interpréter les résultats et d'émettre certaines recommandations par rapport au plan de formation développé.

Cet article est issu de la phase du référentiel de cette recherche-développement. Cette phase a permis de cibler des éléments théoriques à intégrer au contenu de la formation et aux outils de pratique réflexive, et ce, dans le but de favoriser le transfert de connaissances. Les éléments théoriques particuliers au développement des poupons sont d'abord abordés : l'approche écologique, le processus d'attachement et les besoins des poupons. Puis, la pratique réflexive comme outil de développement professionnel est présentée.

5. Les fondements théoriques

Selon le MFA (2007), le développement global de l'enfant est un processus global qui fait appel à plusieurs dimensions interreliées : affective, cognitive, langagière, physique et motrice, sociale et morale. L'apprentissage actif par le jeu et le respect de l'unicité de chaque enfant fait partie des principes qui favorisent son développement global (MFA, 2007). Les principales théories du développement de l'enfant sur lesquelles s'appuie ce programme sont l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979 et 1995) et la théorie de l'attachement (Ainsworth, Bell et Stayton, 1971). Martin, Poulin et Falardeau (2009) reprennent ces mêmes éléments, en y ajoutant l'importance des soins de base dans le processus du développement global du poupon. Ainsi, les fonctions interactionnelles, les soins de base et l'environnement, qui sont liés à la qualité du processus en services de garde éducatifs, sont considérés comme des éléments qui soutiennent le développement global des poupons. Ces éléments théoriques sont donc explorés pour les inclure dans le cadre de référence d'une formation continue spécifique au contexte de pouponnière. Par la suite, la pratique réflexive comme outil de développement professionnel est abordée afin d'offrir des outils qui facilitent la réflexion et le transfert de connaissances chez les éducatrices.

6. Le développement des poupons en contexte de pouponnière

Afin d'aider les éducatrices à prendre en considération les environnements que le poupon fréquente et les interactions entre ceux-ci, l'approche écologique est présentée. Ensuite, la théorie de l'attachement met de l'avant l'importance des interactions de qualité entre l'éducatrice et

le poupon, en plus de soutenir les pratiques éducatives qui lui sont destiné. Puis, la présentation des besoins des poupons permet de cibler des besoins plus précis auxquels l'éducatrice doit répondre pour soutenir le développement global de ces derniers.

6.1 L'approche écologique

Selon l'approche écologique du développement de Bronfenbrenner (1979, 1995), le développement d'un individu est influencé par six systèmes : l'ontosystème, le microsystème, le mésosytème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. L'ontosystème représente l'enfant qui est au centre de ces systèmes d'interactions (Bigras et Japel, 2008). Bronfenbrenner suggère qu'il existe des facteurs environnementaux agissants sur le développement de ce dernier et qui pourraient influencer la manière dont il se comporte dans différents contextes. D'abord, le chronosystème comprend le système du temps et la succession des évènements vécus par la personne. En contexte de petite enfance, les transitions, les évènements stressants, les étapes de développement, etc. constituent le chronosystème. Puis, le macrosystème réfère aux croyances, aux idées, aux perceptions et aux représentations en lien avec la place accordée à l'éducation à la petite enfance dans la société. L'exosystème est lié aux moyens qui sont utilisés pour actualiser les idées du macrosystème : les structures sociales, l'organisation des services, les programmes, etc. Le mésosystème, pour sa part, fait référence à l'ensemble des microsystèmes autour de l'enfant et aux interrelations entre ceux-ci. Le mésosystème est caractérisé par la qualité de la cohérence entre les microsystèmes. Quant au microsystème, il réfère aux milieux de vie proximaux de l'enfant, et aux ressources présentes et aux pratiques utilisées dans les différents milieux. La qualité du processus, dans une optique écosystémique, concerne l'enfant et les expériences vécues au sein du service de garde. De ce fait, les microsystèmes et les mésosystèmes de l'enfant sont d'une grande importance dans la qualité du processus.

En contexte de service de garde éducatif, trois microsystèmes sont à prendre en considération, soit la famille, le CPE et l'éducatrice. Tous trois influencent le développement de l'enfant et sont liés par leur mésosytème : la communication, la cohérence éducative, la transition, l'influence de l'un sur l'autre, etc. Les mésosystèmes démontrent donc la nécessité d'entretenir

des relations harmonieuses entre la famille, l'éducatrice et le service de garde éducatif. En contexte de pouponnière, la collaboration avec les parents est primordiale pour comprendre la réalité familiale et pour adapter les interventions en fonction de l'évolution de l'enfant à cette réalité, ainsi qu'à celle du service de garde (MFA, 2007). Ce lien de confiance entre l'éducatrice et les parents permet aux parents de raffermir sa confiance en ses compétences, tout en échangeant sur des questions relatives au poupon, et favorise le lien affectif significatif entre le poupon et l'éducatrice (MFA, 2007).

6.2 L'attachement

L'attachement est un élément fondamental pour le développement optimal et harmonieux de l'enfant (MFA, 2007). Bowlby (2007) définit la relation entre le poupon et l'éducatrice comme un processus d'attachement secondaire, car l'éducatrice est une personne familière vers laquelle le poupon peut se diriger en l'absence de la figure principale d'attachement. Une figure d'attachement sécuritaire dépend de la réponse aux besoins de l'enfant et du sentiment de sécurité que celle-ci engendre chez lui. C'est donc la constance, la sensibilité et la réponse positive aux besoins du poupon qui déterminent la relation d'attachement sécuritaire entre ce dernier et l'adulte (Ainsworth, Bell et Stayton, 1971). L'éducatrice qui favorise un attachement secondaire sécuritaire favorise, par le fait même, le développement social et cognitif chez l'enfant (Bowlby, 2007). Au niveau de l'intervention relationnelle, quatre axes sont ciblés pour augmenter les comportements sensibles et le développement de l'attachement sécurisant chez l'enfant : la sensibilité, la proximité, l'engagement et la réciprocité (Tarabulsy, Cyr, Dubois-Comtois et Moss, 2014). Le Tableau 3 présente la définition de chacun des axes qui aident l'éducatrice à mieux comprendre et interpréter les besoins du poupon afin de favoriser son développement.

Tableau 3
Définitions des axes de l'intervention relationnelle en contexte de pouponnière

Axe	Définition
La sensibilité	Capacité de l'éducatrice à détecter les signaux du poupon et à y répondre adéquatement dans un délai raisonnable.
La proximité	Capacité de l'éducatrice à avoir des contacts chaleureux avec le poupon, pour lui offrir du réconfort dans les moments de détresse.
L'engagement	Capacité de l'éducatrice à assurer la sécurité, le bon développement et le bien-être du poupon.
La réciprocité	Capacité de l'éducatrice à favoriser des échanges et à partager des moments de plaisir avec le poupon.

Alors que ces axes sont importants pour le développement d'une relation d'attachement secondaire sécuritaire, la plus grande partie de la formation continue sera concentrée sur la sensibilité et la proximité, deux éléments qui sont en lien avec la réponse aux besoins du poupon.

6.3 Les besoins du poupon

Les axes de l'intervention relationnelle permettent de constater que l'éducatrice doit comprendre et interpréter les besoins du poupon. Brazelton et Greenspan (2004) considèrent qu'il y a sept « besoins

incontournables » durant la période de la petite enfance, c'est-à-dire les soins et les expériences que tout enfant doit avoir pour grandir, apprendre et s'épanouir : le besoin de relations chaleureuses et stables; le besoin de protection physique, de sécurité et de régulation; le besoin d'expériences adaptées aux différences individuelles; le besoin d'expériences adaptées au développement; le besoin de limites, de structures et d'attentes; le besoin d'une communauté stable, de son soutien, de sa culture; le besoin de protection de son avenir. En contexte de pouponnière, l'éducatrice se doit de répondre à plusieurs de ces besoins, plus particulièrement à ceux qui sont en lien avec les aspects « régulatoires » des relations (sécurité, santé physique, besoins élémentaires de nourriture et de sommeil), avec les interactions affectives, avec un environnement d'apprentissage sain et avec les limites et les attentes envers le poupon.

Afin que l'éducatrice puisse améliorer ses capacités et ses compétences, la pratique réflexive est l'outil de développement professionnel proposé pour lui permettre de réfléchir en cours d'action et sur l'action, dans le but d'évaluer ses propres pratiques, et d'améliorer sa sensibilité et ses interventions éducatives.

7. La pratique réflexive comme outil de développement professionnel

Le concept d'attachement et les soins de bases chez les poupons doivent être enseignés aux éducatrices avant que celles-ci ne débutent une démarche réflexive. En effet, c'est à partir des connaissances théoriques que la pratique réflexive favorise le transfert des connaissances dans la pratique (Pianta et Hamre, 2009). Le concept de pratique réflexive est issu des travaux d'Argyris et Schön (1974) et s'est principalement développé autour des écrits de Schön (1983, 1987). Schön (1983) définit la pratique réflexive comme une auto-évaluation critique des comportements propres d'une personne, dans le but de développer des habiletés permettant de faire le lien entre les actions et les pensées. Le caractère professionnel de l'acte réside dans la capacité du praticien à « réfléchir dans l'action » : le professionnel étant confronté à des situations qui sont problématiques doit définir le problème, lui fournir un cadre théorique et lui donner un sens en interprétant et en structurant les éléments qui le composent (Schön, 1987). En outre, Schön (1987) propose la « réflexion sur l'action » : par son expérience, acquise à partir de répertoires de situations similaires, le

professionnel construit des modèles et réfléchit au résultat de son action. La « réflexion sur l'action » favoriserait donc la « réflexion dans l'action ». Peters (1991) propose des étapes qui facilitent la pratique réflexive « dans l'action » chez le professionnel. Ces étapes sont très connues en éducation et en sciences sociales, et s'inscrivent dans le cadre d'un atelier de pratique réflexive où les participants reviennent sur l'action (Boutin, 2001). Durant la première étape, le professionnel doit décrire les aspects critiques, le contexte et les pratiques à modifier. Ensuite, la deuxième étape consiste à identifier les facteurs qui sont en cause, c'est-à-dire les savoirs implicites liés à l'action, aux motifs, aux croyances et aux valeurs. Puis, durant la troisième étape, le professionnel doit théoriser pour identifier les possibilités et ensuite modifier son approche ou développer de nouvelles théories. À la quatrième étape, le praticien doit agir pour mettre à profit la nouvelle théorie. La Figure 1 résume les quatre étapes de la démarche de réflexion proposée par Peters (1991).

Figure 1. Étapes pour faciliter la pratique réflexive « dans l'action »

Schön (1987) y ajoute l'idée d'atelier de pratique réflexive entre praticiens, pour élargir le répertoire de savoirs et d'interventions transférables à des situations semblables.

Puisque la pratique réflexive contribue à la compréhension et à la représentation de pratiques éducatives de qualité en service de garde (Bigras et Gagné, 2016), des outils de « réflexion sur l'action » qui permettent aux éducatrices de réfléchir sur leurs pratiques et de les améliorer sont ciblés : la rétroaction vidéo (Tochon, 1996; Gravel et Tremblay, 1996), l'auto-observation (Perrenoud, 2012), la méthode de l'incident critique (Boutin, 2001) et l'étude de cas (Boutin, 2001).

8. Les outils de pratique réflexive

Les outils de pratique réflexive proposés dans le cadre de la formation continue des éducatrices en pouponnière sont la rétroaction vidéo, l'auto-observation, la méthode de l'incident critique et l'étude de cas, tous quatre sont adaptés au contexte de formation continue en petite enfance. Ces outils permettent à l'éducatrice d'analyser ses actions et de se réajuster afin d'offrir des interventions éducatives de qualité. Précisons maintenant l'utilisation de ces outils dans la formation continue.

8.1 La rétroaction vidéo

Pour Tochon (1996), la rétroaction vidéo avec rappel stimulé est une stratégie qui amène les professionnels à faire un retour critique sur leurs interventions en explicitant leur état mental, mais également les connaissances acquises au terme de celles-ci. Pour Gravel et Tremblay (1996), cette méthode permet de recueillir des données sur les pensées en cours d'action et de comprendre la façon de réfléchir de l'éducatrice. Tochon (1996) explique les « points critiques » qui doivent être pris en considération dans le processus de rappel stimulé. Parmi ces « points critiques » se trouve le type de questions. Les questions larges et ouvertes sont préférables pour préserver le caractère spontané de l'expression de la pensée et pour favoriser la réflexion (Tochon, 1996). Pour Gravel et Tremblay (1996), les questions doivent permettre aux éducatrices d'exprimer les pensées au moment de l'action et ne doivent pas servir à analyser les actions. Voici des exemples de questions qui peuvent être utilisés lors du rappel stimulé (Gravel et Tremblay, 1996).

- Je voudrais savoir : À quoi tu pensais quand tu as commencé?
- À quoi pensais-tu à ce moment précis?
- Qu'est-ce qui te passait par la tête?
- Qu'est-ce que tu ressentais?

En contexte de formation continue, la rétroaction vidéo de réflexion partagée semble plus appropriée étant donné le contexte de groupe. La réflexion partagée utilise le rappel stimulé pour inciter une réflexion coopérative (Tochon, 1996). Ainsi, une réflexion sur l'épisode enregistré permet de coconstruire des savoirs pratiques et de soutenir le

développement professionnel. Les épisodes proposés peuvent avoir eu lieu durant un soin de base, être la réponse à un besoin ou montrer un moment de jeu entre l'éducatrice et le poupon. Étant donné la nature de la formation, des vidéos explicitant des interventions éducatives en pouponnière pourront être utilisées pour susciter le processus de réflexion.

8.2 L'auto-observation

Perrenoud (2012) propose de préparer l'auto-observation à partir de grilles ou de méthodes, car ce genre d'outils peut aider à la prise de conscience. Dans le contexte de l'intervention relationnelle de Tarabulsy et ses collègues (2014), une grille d'observation de la dyade parent-enfant est proposée. L'adaptation par la chercheuse de cette grille au contexte de la pouponnière (poupon-éducatrice) permet à l'éducatrice de s'auto-observer en tenant compte des quatre axes de l'intervention relationnelle. Le Tableau 4 présente les compétences de l'éducatrice dans ses interactions avec le poupon qui pourront favoriser le développement d'une relation d'attachement secondaire sécurisante.

Tableau 4
Compétences de l'éducatrice dans ses interactions avec le poupon selon les axes de l'intervention relationnelle

Axes	Compétences
Sensibilité	• J'observe et je détecte les indices sur l'état du poupon. • J'interprète de manière juste les signaux du poupon. • Je choisis une réponse appropriée qui satisfait les besoins du poupon. • Je réponds au poupon dans un délai adéquat.
Proximité	• J'ai des contacts physiques chaleureux avec le poupon. • J'offre une distance physique qui permet au poupon d'être à l'aise. • J'offre du réconfort lorsque le poupon est en détresse. • Je valorise et renforce le poupon.
Engagement	• Je supervise et adapte l'environnement pour assurer la sécurité du poupon. • J'utilise une discipline positive, constante et cohérente.

	• J'ai des attentes réalistes envers le poupon. • Je démontre des connaissances concernant le développement du poupon.
Réciprocité	• Je respecte le rythme du poupon et je le laisse explorer. • Je partage des contacts visuels avec le poupon et j'ai du plaisir à être avec lui. • Je connais les préférences et les caractéristiques du poupon.

8.3 La méthode de l'incident critique

Pour Boutin (2001), la méthode de l'incident critique donne l'occasion au professionnel de porter un regard réflexif sur sa pratique. Cette méthode comporte les éléments suivants.

a) Une brève description de la situation vécue.
b) Les questions que suscitent l'évènement et les premiers facteurs en cause.
c) Les concepts que l'évènement évoque : Pour quelle(s) raison(s) je réagis de cette façon?
d) Les voies de solutions empruntées, les pistes d'action à entrevoir.
e) Les résultats, l'éclairage, les réactions par rapport à la situation.

À partir de cette méthode, une situation est analysée de manière approfondie pour permettre au professionnel de se réajuster. Dans le cas précis de la formation continue des éducatrices, des situations qui demandent des interventions plus complexes pourront être ciblées : les nombreux besoins des poupons, les soins de bases, l'interprétation des

pleurs, les comportements agressifs du poupon envers les autres, l'intervention démocratique, etc.

8.4 L'étude de cas

L'étude de cas est une activité structurée qui utilise un problème représentatif de la pratique afin d'améliorer la capacité de réflexion du professionnel, et ce, en posant des questions issues de la méthode de l'incident critique (Boutin 2001). Voici les questions qui peuvent l'alimenter.

1) Quels sont les éléments importants à considérer dans cette problématique?
2) Quelles sont les pistes de solutions possibles pour résoudre la situation problème?
3) Selon vos connaissances théoriques, quelle(s) solution(s) sera/seront retenue(s)?
4) Quelles démarches seront entreprises pour résoudre la problématique?
5) Que retenez-vous de ces démarches?

À la démarche proposée par Boutin (2001), une question est ajoutée par la chercheuse : Quels moyens seront mis en place pour vérifier la résolution du problème?

Un avantage de l'étude de cas est le partage entre collègues ou professionnels, partage qui donne un sens à la problématique et aux solutions apportées (Boutin, 2001). Dans le contexte de la formation continue, les éducatrices peuvent cibler des problématiques récurrentes ou un problème qu'elles n'ont pas réussi à résoudre seules et qui est en lien avec la qualité de l'intervention éducative.

En considérant les articles 28 et 29 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies, les résultats de l'enquête *Grandir en qualité* (Gingras, Lavoie et Audet, 2015a et 2015b) permettent de constater que les poupons n'ont pas accès à une qualité éducative élevée. Dans le cadre de

cet article, nous avons proposé un cadre de référence pour une formation continue spécifique au contexte de pouponnière qui tient compte des besoins développementaux des poupons. Cette proposition repose sur le fait que le niveau de formation de l'éducatrice influence la qualité de l'expérience en service de garde éducatif. Elle prend place dans la phase du référentiel du modèle de recherche-développement de Harvey et Loiselle (2009); les fonctions interactionnelles, les soins de base et l'environnement sont les éléments théoriques qui ont été ciblés pour soutenir le développement du poupon. De plus, des outils de pratique réflexive – la rétroaction vidéo, l'auto-observation, la méthode de l'incident critique et l'étude de cas – ont été proposés pour structurer la formation. Ces outils qui favorisent la représentation de pratiques éducatives de qualité, ainsi que le transfert de connaissances, aideront l'éducatrice à approfondir ses réflexions sur ses actions afin d'offrir des interactions de qualité aux poupons.

Bien que la formation soit un élément clé de la qualité d'un service de garde éducatif, d'autres aspects doivent attirer l'attention des instances politiques. Plus particulièrement, le ratio éducatrice-enfants, un des éléments de la qualité structurelle, devrait être revu à la baisse pour augmenter la qualité de l'expérience en pouponnière pour les éducatrices et les poupons. En effet, un ratio éducatrice-poupons plus faible et une formation continue spécifique pour les éducatrices en pouponnière seraient bénéfiques pour augmenter la qualité des services éducatifs offerts et pour mieux soutenir le développement global du poupon, en cohérence avec les articles 28 et 29 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies.

Références

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. V. et Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange situation behaviour of one-year-olds. Dans L. A. Rosenblum et H. R. Schaffer (dir) *The origins of human social relations* (p. 17-57). Londres : Academic Press Inc.

Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Josey-Bass.

Asselin, M. (2008). *Les pratiques éducatives favorables au développement de relations sécurisantes en contexte de services de garde*. Mémoire de maîtrise non publié , UQTR, Canada.

Berger, D., Héroux, L., et Shéridan, D. (2017). *L'éducation à l'enfance : une voie professionnelle à découvrir.* Montréal : Chenelière Éducation.

Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L.,… Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in centre-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, *39*(3), 129-150.

Bigras, N., et Gagné, A. (2016). *Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance*. Montréal : Commission sur l'éducation de la petite enfance.

Bourgon, L., et Lavallée, C. (2013). *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière* (éd. rév.). Québec : Ministère de la Famille.

Boutin, G. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. Dans D. Fablet et C. Blanchard-Laville (dir) *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 109-129). Montréal : L'Harmattan.

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.

Brazelton, T. B., et Greenspan, S. I. (2004). *Ce dont chaque enfant a besoin : ses sept besoins incontournables pour grandir, apprendre et s'épanouir*. Paris : Marabout.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge : Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. Dans P. Moen, G. Jr. Elder et K. Luscher (dir) *Examining Lives in Context: Pespectives on the ecology of human development* (p. 599-618). Washington : American Psychological Association.

Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M., et McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early childhood research quarterly*, *17*(1), 52-86.

Copple, C., et Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8*. Washington : National Association for the Education of Young Children.

Correa Molina, E., et Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement? *Phronesis, 2* (1), 1-7.

Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H., et LaGrange, A. (2006). Predictors of quality in family child care. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(3), 296-312.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.

Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015a). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs-Grandir en qualité 2014* (Tome 2 – Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance [CPE]). Québec : Institut de la statistique du Québec.

Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N (2015 b). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs-Grandir en qualité 2014* (Tome 3 – Qualité des services de garde éducatifs dans les garderies non subventionnées [GNS]). Québec : Institut de la statistique du Québec

Goelman, H., Doherty, G., Lero, D. S., LaGrange, A. et Tougas, J. (2000). *Caring and Learning Environments: Quality in Child Care Centres across Canada. You Bet I Care!* Guelph : Center for Families Work and Well-Being.

Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. et LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(3), 280-295.

Gravel, S. et Tremblay, J. (1996). Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde. *Revue des sciences de l'éducation*, *22*(3), 523-538.

Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72*(2), 625-638.

Harms, T. Clifford, R. M. et Cryer, D. (2014). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, *28*(2), 95-117.

Housen, M. et Pirard, F. (2017). *Le système d'accueil et les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) au Québec*. Liège : Université de Liège.

Howes, C. (2003). L'impact des services à la petite enfance sur les jeunes enfants (0–2 ans). Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et RDeV (dir.) *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 1-4). Récupéré le 17 septembre 2018 de : http://www.enfant-encyclopedie.com/services-la-petite-enfance-education-et-accueil-des-jeunes-enfants/selon-experts/limpact-des

Howes, C. et Ritchie, S. (2003). Program practices, caregiver stability, and child caregiver relationship. *Applied Developmental Psychology*, 24, 497-516.

Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J. et Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, *32*(3), 143-155.

Japel, C. et Bigras, N. (2008). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : la définir, la comprendre et la soutenir*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Japel, C., Tremblay, R. et Côté, S. (2005). La qualité des services de garde à la petite enfance : Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec. *Éducation et Francophonie*, *33*(2), 7-27.

Lapointe, F. et Lavoie, L. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs–Grandir en qualité 2014 : méthodologie et description de l'enquête*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, *27*(1), 40-59.

Martin, J., Falardeau, I. et Poulin, C. (2009). *Le bébé en services éducatifs* (2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mashburn, A. J. et Pianta, R. C. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. Dans A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund et J. A. Temple (dir.) *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration* (p. 243-265). Cambridge : Cambridge University Press.

Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance, le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec : Direction des relations publiques et des communications du ministère de la Famille et des Aînés.

Miron, J.-M. et Presseau, A. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. Dans D. Fablet et C. Blanchard-Laville (dir.) *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 91-108). Montréal : L'Harmattan.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) et Early Child Care Research Network (2006). *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for children up to age 4 1/2 years*. Rockville : National Institute of Child Health and Human Development.

Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et de prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 226-227). Belgique : De Boeck Supérieur.

Peters, J. M. (1991). Strategies for reflective practice. *New directions for adult and continuing education*, 51, 89-96.

Pianta, R. C. et Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, *38*(2), 109-119.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco : Jossey-Bass.

Tarabulsy, G., Cyr, C., Dubois-Comtois, K. et Moss, E. (2014*). Intervention relationnelle : manuel de l'intervenant*. Québec : Association des centres jeunesse du Québec.

Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *22*(3), 467-502.

Vandell, D. L. (1996). Characteristics of infant child care: factors contributing to positive caregiving: NICHD early child care research network. *Early Childhood Research Quarterly*, *11*(3), 269-306.

---

[1] Les femmes étant de loin beaucoup plus nombreuses à travailler dans les centres de la petite enfance et les garderies non subventionnées, nous avons retenu « éducatrice » pour mieux rendre compte de cette réalité et éviter les lourdeurs inutiles découlant de la féminisation (éducateur et éducatrice).

[2] L'auteure tient à remercier Jean-Marie Miron, professeur titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et Marie-Josée Martel, professeure titulaire au Département des sciences infirmières de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour leurs précieux commentaires et leur révision minutieuse.

[3] Un CPE est une entreprise d'économie sociale privée et autonome, sans but lucratif, administrée par un conseil d'administration. Le conseil d'administration est constitué en majorité de parents-utilisateurs. Le CPE offre, en échange d'une contribution parentale réduite, des services de garde éducatifs subventionnés de qualité et adaptés aux besoins des familles. Le CPE appuie ses interventions sur le programme éducatif proposé par le ministère de la Famille du Québec.

[4] Une GNS est une entreprise qui fournit des services de garde dans une installation dont le permis peut être détenu par une personne morale ou une personne physique. Elle a l'obligation de former un comité consultatif de parents, qui ne détient aucun pouvoir décisionnel, pour traiter tous les aspects touchant la garde des enfants qu'elle reçoit. La garderie non subventionnée offre des services selon un tarif qu'elle détermine. Tous les services de garde régis par la loi sont tenus d'offrir un programme éducatif de leur choix, mais aucun n'est obligatoire de manière spécifique.

[5] La *Convention relative aux droits de l'enfant* de 1989 est un traité qui reconnait les droits propres aux enfants et qui s'applique en tout temps et à chaque enfant, et ce, sans exception. Elle a été ratifiée en 1991 au Canada et elle comprend 54 articles ainsi qu'une série de protocoles facultatifs. Tous les ordres des gouvernements sont tenus de garantir et de protéger les droits de l'enfant énoncés dans la *Convention* et la mise en œuvre de ses principes constitue un engagement continu. Les articles 28 et 29 prévoient que chaque enfant a droit à une éducation de qualité qui lui permet d'utiliser ses talents et ses aptitudes, tout en lui permettant de se développer au niveau social, affectif et moral.

[6] Cet article a été écrit en fonction du programme éducatif du ministère de la Famille et des Aînés de 2007. Depuis son dépôt, un nouveau programme éducatif du ministère de la Famille a été élaboré.
[7] La recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a émis un certificat portant le numéro CER-18-244-07.16 le 29 mai 2018.