



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

MÉCANISMES DE REPRODUCTION DES INÉGALITÉS SOCIALES ET
SCOLAIRES AU SEIN DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE DE ROUYN-
NORANDA

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. Ed.)

PAR
FRANCE PELLETIER

SEPTEMBRE 2020

Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur les mécanismes de reproduction des inégalités sociales et scolaires au sein des centres de la petite enfance de Rouyn-Noranda (CPE). Nous souhaitons connaître les causes de ces inégalités et le rôle joué par les membres éducateurs des CPE dans leur perpétuation ou leur éradication. Nous nous intéressons, plus spécifiquement, à l'analyse de la mise en œuvre de la posture réflexive chez les éducateurs en CPE.

Le contexte de l'arrivée des CPE, leur mission, l'identité professionnelle et la formation des éducateurs en CPE retiennent d'abord notre attention. Le concept des inégalités sociales et scolaire intéresse de nombreux auteurs. Un tour d'horizon de diverses approches nous permettra de définir le concept en nous appuyant plus spécialement sur les travaux de Perrenoud. Cependant, nous avons conduit notre enquête à partir d'un cadre théorique fondé principalement à partir des écrits du sociologue Pierre Bourdieu.

Nous voulons déterminer les moyens qu'utilisent consciemment les éducateurs pour réduire les inégalités. Plus précisément, nous recherchons si, d'une façon ou d'une autre, ils ont recours à l'analyse réflexive dans leur pratique : si oui, quelles en sont les principales manifestations. Nous décrivons également l'influence qu'exercent certains concepts de Bourdieu lors de ces pratiques réflexives. Nous avons effectué sept entrevues semi-dirigées auprès d'éducatrices en CPE de Rouyn-Noranda afin de servir notre collecte de données. La prise de conscience de l'analyse réflexive pratiquée ainsi que des déterminismes sociaux à l'œuvre dans les CPE nous permettra d'adopter un regard réflexif sur la pratique des éducateurs.

Mots clés : analyse réflexive ; habitus ; CPE ; sociologie ; Rouyn-Noranda.

ABSTRACT

This research focuses on the mechanisms of reproduction of social and educational inequalities within the early childhood daycare centers of Rouyn-Noranda (CPE). We want to know the causes of these inequalities and the role played by the educating members of the daycare centers in their perpetuation or eradication. We are interested, more specifically, in the analysis of the implementation of the reflexive posture among educators in these centers.

The context of the arrival of the daycare centers, their mission, the professional identity and the training of educators in daycare centers firstly draws our attention. The concept of social and educational inequalities interests many authors. An overview of various approaches will allow us to define the concept, drawing more specifically on Perrenoud's work. However, we conducted our investigation from a theoretical framework based mainly on the writings of sociologist Pierre Bourdieu.

We want to determine what they consciously use to reduce inequality. More specifically, we are investigating whether, in one way or another, educators use reflexive analysis in their practice: if so, what are its main manifestations. We will also describe the influence that certain Bourdieu concepts exert during these reflexive practices. We conducted seven semi-structured interviews with early childhood educators in Rouyn-Noranda to serve our data collection. The awareness of the reflexive analysis practiced as well as of the social determinisms at work in the daycare centers will allow us to take a reflexive look at the practice of educators.

Keywords: reflexive analysis;; habitus; CPE; sociology; RouynNoranda.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	3
Abstract.....	4
Liste des tableaux.....	5
I. Variables mises en relation.....	42
II. Choix phénoménologiques.....	44
III. Fiche individuelle 1.....	50
IV. Fiche individuelle 2.....	51
V. Fiche individuelle 3.....	51
VI. Fiche individuelle 4.....	51
VII. Fiche individuelle 5.....	52
VIII. Fiche individuelle 6.....	52
IX. Fiche individuelle 7.....	53
X. Modèle de base issue de l'échantillon des éducatrices en CPE de Rouyn-Noranda	62
XI. Source des inégalités sociales et scolaires.....	64
XII. Solutions pour enrayer les inégalités dans les CPE.....	67
Liste des sigles et abréviations.....	8
CHAPITRE 1 La problématique de recherche	11
1.1 Contexte de la recherche.....	11
1.2 Le contexte de l'arrivée des Centre de la petite enfance.....	12
1.3 La mission des CPE.....	13
1.4 L'identité professionnelle et la formation des éducateurs en CPE	15
1.4.1 L'éveil à la culture.....	16
1.4.2 Les relations entre éducateurs et parents utilisateurs.....	17
1.5 La perpétuation des inégalités sociales et scolaires en CPE	19
1.6 Pertinence et objectifs de recherche.....	21
CHAPITRE 2 Le cadre théorique.....	23

2.2 La sociologie des inégalités sociales.....	23
2.3.1 L'analyse réflexive de la pratique d'éducateur de la petite enfance selon Perrenoud.....	30
2.3.2 La transformation de l'habitus professionnel et l'analyse réflexive	32
2.4 Les travaux sociologiques de Pierre Bourdieu.....	36
2.4.1 Le concept d'habitus	36
2.4.2 Le champ, lieu de luttes.....	37
2.4.3 Les formes de capital et le champ de l'éducateur	38
2.4.4 Le sens pratique.....	39
2.6 La question spécifique de recherche et l'hypothèse	40
CHAPITRE 3 La méthodologie	41
3.1 Type de recherche.....	41
3.2 Techniques et outils de collecte des données	43
3.3 Population à l'étude et stratégie d'échantillonnage.....	43
3.3.1 Taille et répartition de l'échantillon	44
Chapitre 4 : Analyse des données.....	46
4.1 Notre rapport à l'objet d'étude	46
4.2 L'analyse qualitative	48
4.3 Les méthodes d'analyse.....	49
4.3.1 L'analyse structurale de Lévi-Strauss (1958)	49
4.3.2 L'analyse phénoménologique	54
4.4 L'interprétation des données au moyen de l'analyse structurale	55
4.4.1 Profil personnel.....	55
4.4.2 Profil professionnel de l'éducateur	56
4.4.3 Occupation des proches	57
4.4.4 Rapports au travail.....	57
4.4.5 Formation continue	58
4.4.6 Pratique réflexive.....	58
4.4.7 Perception des inégalités	60
4.4.8 Modèle de base produit de l'analyse structurale	61
4.5.1 Il n'y a pas d'inégalités liées au statut économique : le premier groupe	64
4.5.2 Les inégalités provenant du statut économique des parents sont omniprésentes : le deuxième groupe.....	65
Chapitre 5 : Discussion	66

5.1 Les formes de capital, le sens pratique et le champ de l'éducation à la petite enfance	68
CONCLUSION	70
BIBLIOGRAPHIE	74
ANNEXES A	86
Le guide d'entretien	86

Liste des signes et abréviations

AR :	Analyse réflexive
CÉGEP :	Collège d'enseignement général et professionnel
CPE :	Centre de la petite enfance
DEC :	Diplôme d'études collégiales
DES :	Diplôme d'études secondaires
IMDEP :	Instrument de mesure du développement de la petite enfance
RN :	Rouyn-Noranda
SG :	Service de garde
SGMF :	Service de garde en milieu familial
TEE :	Technique d'éducation à l'enfance
UQAT :	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

INTRODUCTION

Cette recherche porte sur les mécanismes de reproduction des inégalités sociales et scolaires au sein des centres de la petite enfance de Rouyn-Noranda (CPE). Nous souhaitons connaître les causes de ces inégalités et le rôle joué par les membres éducateurs des CPE dans leur perpétuation ou leur éradication.

Nous nous intéressons, plus spécifiquement, à l'analyse de la mise en œuvre de la posture réflexive chez les éducateurs en CPE. La posture réflexive correspond à un retour de la conscience sur elle-même pour examiner une idée, une question, une action (Lessard, 2012). Pour ce faire, les concepts centraux des travaux sociologiques de Pierre Bourdieu (1972, 1980, 1992, 2000) tels que l'habitus, le champ, la reproduction sociale et les diverses formes de capitaux nous aideront à détecter la présence ou l'absence des mécanismes liés à la posture réflexive dans la pratique des membres éducateurs. Nous voulons déterminer les moyens qu'ils utilisent consciemment pour réduire les inégalités. Plus précisément, nous recherchons si, d'une façon ou d'une autre, les éducateurs ont recours à l'analyse réflexive dans leur pratique : si oui, quelles en sont les principales manifestations. Nous décrirons également l'influence qu'exercent certains concepts de Bourdieu lors de ces pratiques réflexives.

En effet, la prise de conscience des déterminismes sociaux à l'œuvre dans les CPE nous permettra d'adopter un regard réflexif sur la pratique des éducateurs. Ce regard critique suscite le questionnement, la construction ou la déconstruction de notre vision du monde et de la relation que nous avons avec lui (Dahlberg, Moss, et Pence, 2012). Ainsi, il permet de repenser et de modifier une pratique, dans un but de professionnalisation.

Dans le premier chapitre, consacré à la problématique, nous explorons le contexte social de notre étude, soit celui de l'arrivée des centres de la petite enfance au Québec, ainsi que la mission de ceux-ci. Nous discutons ensuite de la formation, des responsabilités et de la posture professionnelle des éducateurs. Enfin, nous discutons des inégalités sociales et scolaires produites et reproduites dans les CPE.

Dans le deuxième chapitre, nous considérons les travaux sociologiques de Pierre Bourdieu (1972, 1980, 1992, 2000). Nous discutons également d'analyse réflexive et de l'importance de celle-ci dans la pratique des éducateurs. Le point de vue du sociologue Philippe Perrenoud concernant l'analyse réflexive et la pratique d'éducateur de la petite enfance est également présenté.

Le chapitre suivant exposera la méthodologie. Ainsi, les participants à cette recherche ainsi que la collecte et l'analyse des données seront abordés.

Les chapitres suivants présenteront l'analyse et la discussion des résultats de recherche. Nous exposerons ainsi la réponse à notre hypothèse de recherche.

Le dernier chapitre sera consacré à la conclusion de ce projet de recherche de maîtrise. Une récapitulation des éléments essentiels à la recherche sera présentée.

CHAPITRE 1 La problématique de recherche

Dans ce chapitre, nous explorons le contexte social de notre étude, soit celui de l'arrivée des centres de la petite enfance au Québec, ainsi que la mission de ceux-ci. Nous considérons ensuite de la formation, des responsabilités et de la posture professionnelle des éducateurs. Enfin, nous discutons des inégalités sociales et scolaires produites dans les CPE.

1.1 Contexte de la recherche

La réussite scolaire des enfants et leur développement en général sont des enjeux importants dans la société québécoise. Chaque enfant détient un bagage culturel qui lui est propre, dès son arrivée au préscolaire. Ce moment propice à l'évaluation du degré de développement de chacun marque le début d'un long parcours scolaire. À cet effet, l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (Simard et *al.*, 2013) a réalisé une recherche représentative auprès de l'ensemble des enseignants au préscolaire du Québec. Les informations recherchées à l'aide de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) devaient permettre d'évaluer le niveau de développement des groupes d'enfants dans cinq domaines : santé physique et bien-être ; compétences sociales ; maturité affective ; développement cognitif et langagier, et habiletés de communication et connaissances générales. Les faits saillants de ce rapport d'enquête montrent qu'au Québec, à la maternelle, un enfant sur quatre présente une vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines de développement. Quelque 50 % de ces enfants dits vulnérables le sont dans un seul domaine, 25 % le sont dans deux domaines et 25 % des enfants seraient plus susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage dans trois domaines ou plus.

Ces données alarmantes justifient la nécessité d'adopter l'intervention précoce dans la vie du jeune enfant. Fablet (2000) mentionne que le terme « intervention » varie selon le type de discipline auquel nous nous référons. L'enseignement et, plus spécifiquement, le domaine de la petite enfance empruntent à la psychologie et à la sociologie l'acceptation

du terme « intervention », qui peut se définir comme l'ensemble des actions destinées à favoriser le développement normal du jeune enfant en collaboration avec les parents et la communauté éducative dans son ensemble (Fablet, 2004). La mise en place d'une « intervention », telle que l'utilisation d'un vocabulaire commun et égalitaire, permettrait donc de contrer certaines difficultés susceptibles d'être rencontrées par les enfants.

L'importance des apprentissages précoces a été reconnue, dans certaines études, afin d'améliorer les futures performances scolaires des enfants (Dahlberg *et al.*, 2012). Pourtant, force est de constater que dès leur entrée à l'école, des inégalités sont présentes par rapport à leur développement cognitif, langagier, etc. Des chercheurs notent de plus que l'éducation familiale des enfants avant l'entrée scolaire varie grandement (Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2013). À cet effet, le Conseil supérieur de l'éducation a publié en 2006 des données issues de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ, 1998-2010) montrant que, dès l'âge de 5 ans, environ 1 enfant sur 6 s'expose à rencontrer des difficultés lors de son parcours scolaire, notamment en termes d'éveil et de développement des habiletés relatives à la lecture et l'écriture. Également, Sinclair, Naud, Robitaille et Lemay (2004), Fortin et Bigras (1996), Vitaro, Dobkin, Gagnon et LeBlanc (1994) soutiennent que les problèmes de comportement se construisent très tôt dans la vie, à partir des relations créées par les enfants dans leurs différents milieux.

1.2 Le contexte de l'arrivée des Centre de la petite enfance

Au cours du dernier siècle, à raison de nouveaux modes de vie, la situation des familles québécoises a changé (Daniel, 2003). Avant 1850, la garde des enfants ne laisse aucune place au questionnement. Impliqués dès le jeune âge dans la vie familiale et agricole, les enfants prennent soin les uns des autres ou sont confiés à l'occasion à la famille élargie.

Vers 1850, animées du désir de prendre part à la nouvelle ère de l'industrialisation qui leur promet une vie plus facile, les familles rurales migrent massivement vers les villes et les zones dites urbaines. Ces déplacements poussent les femmes à modifier leur mode de vie et permettent une croissance importante de leur présence sur le marché du travail.

Ce moment marque le début d'un long combat qu'elles devront mener pour assurer la prise en charge de leurs enfants, créant ainsi de grands bouleversements au sein de la structure familiale traditionnelle (Daniel, 2003). Devant les nouveaux besoins des familles, la communauté des Sœurs grises de Montréal, en 1858, élabore le concept des premières garderies, connues sous le nom de « salles d'asiles ». Faiblement subventionnées par le gouvernement provincial, ces salles, majoritairement fréquentées par les enfants de la classe ouvrière, gagnent très vite en popularité.

La Première Guerre mondiale perturbe à nouveau le mode de vie des Québécois en mobilisant les hommes à l'étranger. Les femmes doivent alors se réorganiser. C'est en 1919 que les Sœurs franciscaines de Montréal fondent la première vraie garderie. L'établissement, ouvert sept jours par semaine, propose un programme éducatif inspiré de l'approche Montessori, et coûte un sou par semaine par enfant. Très vite, les enfants provenant de familles aisées seulement fréquentent ces institutions (Daniel, 2003).

Les années passent et les bouleversements familiaux prennent de l'ampleur. De nouvelles réalités sociales telles que de sévères inflations, une baisse des mariages et l'augmentation des familles monoparentales due à la hausse des divorces marquent la décennie des années 1970. En réponse à ces nouvelles réalités, les garderies deviennent un important moyen de socialisation pour les enfants. À l'époque, le rapport fédéral de la commission Bird, pionnier dans l'organisation du système de garde québécois, envoie un message clair à la population : il faut faire des garderies une responsabilité collective. Après plusieurs années de luttes et de remaniements dans le domaine de la petite enfance, Pauline Marois, ministre de l'Éducation (1996-1998), puis ministre de la Famille et de l'Enfance (1998-2001), posera les bases des nouvelles orientations des centres de la petite enfance (CPE), tels que nous les connaissons aujourd'hui au Québec.

1.3 La mission des CPE

Grâce à la contribution des parents, les CPE sont des entreprises d'économie sociale régies par des lois gouvernementales. Au Québec, les membres éducateurs des CPE se sont dotés d'une triple mission d'éducation familiale : voir au bien-être, à la santé et à la sécurité

des enfants qui leur sont confiés ; offrir un milieu de vie propre à stimuler le développement des enfants sur tous les plans, de leur naissance à leur entrée à l'école et, enfin, prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'insertion sociale (Gouvernement du Québec, 2008). Cette triple mission découle de quatre principes fondamentaux : 1) l'enfant est le premier agent de son développement ; 2) les parents sont les premiers responsables du développement de leur enfant ; 3) l'enfant et ses parents ont le droit de recevoir des services de garde éducatifs de qualité, confidentiels et adaptés à leurs besoins, et 4) les parents doivent être consultés relativement aux mesures destinées à leurs enfants. L'expérience vécue dans ces centres doit favoriser le développement global et harmonieux des enfants sur les plans physique, affectif, social et cognitif. Les CPE sont tenus, actuellement, d'appliquer un programme éducatif nommé « Accueillir la petite enfance », qui respecte les prescriptions législatives en la matière. Les enfants sont accueillis dans les CPE jusqu'à leur entrée à la maternelle.

Généralement considérées comme contribuant à des projets de développement de l'enfant et à des projets économiques, les institutions de la petite enfance jouent un rôle important dans la construction de la société en favorisant la visibilité, l'inclusion et la participation active du jeune enfant dans la société (Dahlberg *et al.*, 2012). Le rôle des CPE dans le développement global des enfants est précieux. L'impact positif produit par la fréquentation de ces centres par ceux provenant de milieux socio-économiques précaires a été grandement démontré (Couturier, 2017). Les CPE sont également le premier barreau de l'échelle de la scolarisation. Non considérés comme une étape préparatoire ou marginale, les centres de services de garde forment une institution sociale à part entière, par leur production de pratiques pédagogiques et d'éducation familiale.

L'éducation familiale, comme définie par During (1995, cité dans Fablet 2004), est entendue au sens large comme une pratique sociale et un champ de connaissances qui comprennent, outre l'activité familiale d'éducation, l'ensemble des interventions sociales mises en œuvre pour préparer, soutenir, aider, voire suppléer aux parents dans leurs tâches éducatives auprès de leurs enfants. Autrement dit, toute personne en dehors du noyau familial, tel que les membres éducateurs des centres de la petite enfance, peut également faire office d'éducateur familial auprès des enfants qui lui sont confiés.

En 2012, la proportion d'enfants qui fréquentaient le réseau des services de garde éducatifs du Québec était de 54,4 % (Statistiques officielles, ministère de la Famille, 2014). C'est donc dire qu'un peu plus de la moitié des enfants âgés de 0 à 5 ans bénéficie de ces services éducatifs. Néanmoins, malgré l'implantation de ces CPE à caractère éducatif et leur taux élevé de fréquentation, des inégalités d'ordre social et scolaire sont toujours d'actualité dès l'entrée au préscolaire. Quelles en sont les causes ? Que se passe-t-il à l'intérieur de ces centres, et qui y travaille ?

1.4 L'identité professionnelle et la formation des éducateurs en CPE

L'identité professionnelle de l'éducateur à l'enfance incarne une construction sociale. Tout comme le domaine de l'enseignement, tel que décrit par Gohier, Anadon, et Chevrier (2007), l'identité professionnelle se construit à partir de l'image que l'individu a de lui-même comme professionnel éducateur, de sa manière particulière d'être éducateur, de ses valeurs, de sa propre histoire de vie, de ses désirs, etc. Les relations entretenues avec les collègues de travail, la direction et les autres groupes sociaux contribuent également à la construction de l'identité professionnelle de l'éducateur. Le développement professionnel de ce dernier ne peut échapper à la réflexion critique de sa pratique. Selon Urban et al. (2011), développé consciencieusement, ce type de réflexion mène l'éducateur vers l'optimisation de ses compétences. Or, la qualité des services de garde repose, entre autres, sur les compétences développées des éducateurs (Urban et al. 2011). Qui plus est, la formation initiale contribue également à la construction de l'identité professionnelle, notamment en forgeant une culture commune, ainsi que des savoirs partagés. Qu'en est-il de cette formation ?

Au Québec, 29 établissements collégiaux offrent le programme de techniques d'éducation à l'enfance menant à un diplôme d'études collégiales. Ce programme comporte trois stages dans différents milieux de garde. Il vise à former des éducateurs de la petite enfance qui travailleront auprès d'enfants de 0 à 12 ans dans les différents services de garde du Québec. D'une durée de trois ans, ce programme prétend assurer une haute qualité de formation théorique et pratique aux éducateurs de la petite enfance. Pour être admis à ce programme, il faut satisfaire aux exigences d'admission aux études collégiales,

c'est-à-dire être titulaire d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou avoir suivi une formation jugée équivalente par l'établissement collégial où le candidat souhaite s'inscrire (Gouvernement du Québec, 2000).

À la suite de l'obtention du diplôme, l'éducateur à l'enfance en CPE intervient majoritairement auprès des enfants âgés de 0 à 5 ans. Il doit principalement créer un lieu de vie propice au développement global (physique, psychomoteur, cognitif, langagier, socioaffectif et moral) des enfants, en établissant avec eux une relation riche et significative sur le plan affectif. La qualité de cette relation importe grandement, car ces enfants séparés de leurs parents et accueillis par une personne initialement étrangère à leur vie n'ont pas les ressources intérieures nécessaires pour gérer l'insécurité née de cette situation (Doucet-Dahlgren et Catarsi, 2012). Également, tel que le décrit Bronfenbrenner (1993), le développement global idéal d'un enfant repose sur la qualité de ses relations interpersonnelles. L'éducateur doit, en adéquation avec la mission du centre et le degré de développement des enfants, concevoir, organiser, animer et évaluer des activités éducatives favorisant le développement global des enfants. Par le biais de ces activités, l'éducateur aide l'enfant à reconnaître et à développer ses capacités, tout en considérant les limites et les fragilités de chacun (Preissing et Wagner, 2006).

L'éducateur doit prodiguer des soins de base répondant aux besoins de santé et de sécurité de l'enfant tels que donner les soins d'hygiène, superviser l'alimentation, procurer à l'enfant des périodes de sommeil et de repos et répondre aux besoins particuliers de chacun.

1.4.1 L'éveil à la culture

L'éducateur, tout comme le personnel enseignant, joue d'abord le rôle d'héritier de la culture et de la société dans lesquelles il vit. Il devient un être intermédiaire entre la culture et l'enfant (Desaulniers et Jutras, 2006). En effet, l'éducateur en CPE est considéré comme protagoniste actif et constructeur de culture et de savoirs dans le but ultime de pallier les possibilités inégales des familles à participer à la vie culturelle de la société. Tel que décrit par le pédagogue Philippe Meirieu (1991), l'éducateur met en place un « pari

d'éducabilité » ; l'ensemble des actions et des pensées mis en œuvre pour aider une personne à apprendre. Pour ce faire, l'éducateur doit avoir foi en l'éducation, il doit être confiant en la faisabilité du pari et en la capacité de l'autre à se développer, indépendamment de la situation, du talent ou du rang social de la personne. Le rang social de la famille dans la société détermine, dans une large mesure l'accès des enfants à la culture (Preissing et Wagner, 2006).

C'est donc à l'éducateur qu'incombe la tâche de prendre en compte la richesse et la diversité culturelle de la société et de l'intégrer à ses activités éducatives. Ces actions favorisent l'abolition des possibilités inégales des enfants et des familles à prendre part à la vie culturelle de la société. L'enfant découvre alors de nouveaux aspects du monde qui lui auraient été a priori inaccessibles. Pour y arriver, l'éducateur doit non seulement mobiliser ses connaissances, mais il doit également faire appel aux ressources des autres protagonistes concernés, soit les professionnels du centre et de la société, les enfants ainsi que les parents, tous présumés porteurs de compétences (Terrisse, Larose, et Couturier, 2003). Par conséquent, des relations de qualité entre parents et éducateurs doivent régner.

1.4.2 Les relations entre éducateurs et parents utilisateurs

La satisfaction des parents en tant que consommateurs des services indique, dans une large part la qualité de l'accueil reçu au centre de la petite enfance fréquenté. Comme le mentionnent Dahlberg *et al.* (2012), les relations entre les parents, l'enfant et l'éducateur sont considérées comme étant la stratégie fondamentale, organisatrice du système et de la mission éducative du CPE. Tout comme l'interaction représente un besoin, un désir et une nécessité vitale pour l'enfant (Malaguzzi, 1993), une interaction de qualité entre l'éducateur et les parents est également vitale ; gage de réussite pédagogique, la communication est considérée comme étant l'élément clé de l'apprentissage des enfants (Bredekamp et Copple, 1997 ; Dahlberg *et al.*, 2012 ; Elicker *et al.*, 1997 ; Ghazvini et Readdick, 1994 ; Kuhn, 2001).

L'éducateur doit engager le parent dans un parcours actif de son potentiel éducatif en lui démontrant les effets positifs de leur coopération sur le développement de l'enfant.

Il est donc de la responsabilité de l'éducateur de créer une relation de qualité en mettant en place les conditions favorables pour l'établissement de liens de confiance et d'une communication bidirectionnelle.

Cette relation idéale parent-éducateur, basée sur une communication continue, une relation ouverte et un climat de confiance est souvent difficile à mettre en place (Galinsky, 1990 ; Kuhn, 2001 ; Perrenoud, 2001). En effet, tel que le décrit Cantin (2006), des difficultés dans la mise en place d'une telle relation sont régulièrement observées au sein des services de garde. Une des causes de ces difficultés pourrait être la discontinuité des pratiques éducatives entre le service de garde et la maison, ce qui entraîne certains problèmes de communication (Powell, 1980, 1998). Des recherches (Coffman, 1999 et Kuhn, 2001) montrent que les difficultés rencontrées lors de la mise en place d'une relation de qualité entre le parent et l'éducateur pourraient dépendre de la formation initiale de l'éducateur. À cet effet, Bosse Platière (2011) souligne que la maîtrise de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents* de l'éducateur n'est pas « innée », mais serait « acquise » par la formation initiale et continue, ainsi que l'accumulation d'expériences vécues au travail. En somme, le manque de relations positives entre parent et éducateur en CPE pourrait grandement affecter la qualité des services donnés. Toutefois, la conception de ce qu'est la qualité dans le domaine de la petite enfance varie considérablement d'une région à l'autre et d'un pays à l'autre :

[La présence de] sous-cultures et la pluralité des valeurs dans les sociétés signifie souvent qu'il n'existe pas qu'une seule définition de la qualité qui fasse autorité. C'est un concept relatif qui varie selon la perspective que l'on adopte [...] En effet, la qualité est un concept à la fois dynamique et relatif, de sorte que les perceptions de la qualité se modifient lorsqu'un ensemble de facteurs évolue (Bush et Phillips, 1996, p. 66-67).

Ainsi, nous ne pouvons faire l'analyse du monde dans lequel nous vivons sans prendre en considération les autres domaines de la société et les changements vécus. Selon Dahlberg *et al.* (2012), les jeunes enfants sont du monde et dans le monde ; les nombreuses interactions et relations qu'ils entretiennent avec un grand nombre de personnes et d'institutions participent à leur construction sociale.

À cet effet, l'institution des centres de la petite enfance est gouvernée par un certain nombre de théories (théorie du développement de l'enfant, théorie de l'apprentissage, etc.). Selon Foucault, ces théories peuvent devenir des instruments de changement :

Aujourd'hui, l'objectif n'est peut-être pas de découvrir ce que nous sommes, mais de refuser ce que nous sommes [...] De nos jours, le problème politique, éthique, social, philosophique n'est pas d'essayer de libérer l'individu de l'État et des institutions étatiques, mais de nous libérer de l'État et du type d'individualisation lié à l'État. Nous devons favoriser de nouvelles formes de subjectivité par le refus du type d'individualité qui nous a été imposé (Foucault, 1980).

En effet, Foucault croyait que les institutions, telles que les prisons, les hôpitaux, les écoles et les centres de la petite enfance étaient très instructives pour analyser les théories du pouvoir, pouvoir qui, par définition, engendre des inégalités.

1.5 La perpétuation des inégalités sociales et scolaires en CPE

Telles que définies par Dahlberg *et al.* (2012), les inégalités sociales sont le résultat d'une distribution inégale des ressources disponibles, au sens mathématique, entre les membres d'une société due aux structures mêmes de cette société. Ce décalage entre, d'une part, le principe d'égalité entre les individus, et d'autre part, les inégalités présentes, fait naître, parallèlement aux divers statuts sociaux, un sentiment d'injustice au sein des individus.

De toutes les inégalités sociales, celles relevant de l'éducation revêtent un caractère spécifique ; elles sont également la courroie de reproduction des inégalités (Dahlberg *et al.*, 2012). En effet, tel que décrit plus haut, certaines inégalités de l'ordre du développement cognitif ou langagier de l'enfant surviennent dès leur entrée à la maternelle. Il est du devoir de l'éducateur et de l'ensemble des acteurs au sein des centres de la petite enfance d'adopter un regard réflexif sur les inégalités et les mécanismes favorisant leur maintien et leur reproduction. Ainsi, l'éducateur en CPE, pour offrir l'égalité des chances aux enfants, doit primordialement faire abstraction des appartenances catégorielles des enfants (comme la classe sociale). Pourtant, Bourdieu et Passeron (1970) proclament que la fonction de l'institution scolaire (ou institution éducative telle que les centres de la petite enfance) est

de s'emparer de toute différence pour en faire des inégalités. Or, en CPE, dû aux grands nombres d'heures passées auprès des enfants, les agents responsables de cette différenciation et des inégalités produites à partir de celle-ci seraient les éducateurs. Les chercheurs Baudelot et Establet (1971) ainsi que Bisseret (1974) soutiennent qu'il existe une correspondance étroite entre le fonctionnement des institutions éducatives et les classes sociales, et que peu importe l'étape du parcours scolaire de l'enfant, la classe sociale d'origine exerce son influence sur les relations pédagogiques (enseignant-élève ou éducateur-enfant) de l'enfant.

Somme toute, l'institution de la petite enfance a le devoir de protéger la société des effets de la pauvreté et des inégalités. Mais qu'en est-il réellement ? Pour quelles raisons les enfants provenant des centres de la petite enfance vivent-ils tout de même des inégalités de traitement alors que le CPE a pour mission de pallier ces inégalités sociales ?

Les enfants réalisent très tôt à quelle classe sociale ils appartiennent. C'est à l'intérieur du service de garde qu'ils commencent à se comparer : quels vêtements portent-ils, qui apporte les plus beaux jouets, etc. (Preissing et Wagner, 2006) Peu importe le niveau d'accommodation de l'enfant par rapport au rang social de sa famille, l'image positive ou négative renvoyée par l'ensemble des individus du CPE importe. Est-ce que toutes les familles se sentent acceptées ou si l'on renvoie le message à certains qu'ils sont différents ? En effet, malgré toute la bonne volonté, des processus de sélection, officiels et officieux, tels que la généralisation, opèrent (Doucet-Dahlgren et Catarsi, 2012). Les généralisations sont des préjugés basés sur des stéréotypes. Dès notre rencontre avec l'autre, nous classons la personne dans un groupe, nous la catégorisons. Pour chacun, des attentes et des jugements sont intimement liés à ces catégories. Derrière ces jugements et ces attentes se cachent des clichés collectifs. Ainsi, les enfants sont aussi victimes de préjugés. Un stéréotype, tel que décrit par Fablet (2004), est une image appliquée de façon rigide à tous les membres d'un groupe social pour les décrire. Acquis de nombreuses façons, les stéréotypes peuvent reposer sur les normes et les croyances culturelles, sur l'opinion d'un proche ou ce qui est vu et entendu à la télévision. De nature positive, négative ou neutre, les stéréotypes peuvent être transmis par les institutions telles que l'école, la famille ou le centre de la petite enfance. La lutte contre les préjugés et les stéréotypes menant aux

inégalités sociales et scolaires devrait donc commencer dès les premiers contacts avec le monde de l'intervention en jeune âge.

1.6 Pertinence et objectifs de recherche

Considérant que la réussite scolaire des enfants et leur développement en général sont des enjeux importants dans la société québécoise, il est alarmant de constater les piètres résultats de l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle. Ces enfants, fréquentant majoritairement les CPE avant l'entrée au préscolaire, présentent déjà des inégalités de développement cognitif, langagier et autre.

Considérant la triple mission d'éducation familiale des CPE, soit voir au bien-être, à la santé et à la sécurité des enfants ; offrir un milieu de vie propre à stimuler le développement des enfants sur tous les plans, de leur naissance à leur entrée à l'école et prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'insertion sociale (Gouvernement du Québec, 2008), les jeunes enfants provenant de ces centres ne devraient pas vivre autant d'inégalités : les CPE ont pour mission de pallier ces différences. Force est de constater que les CPE ne remplissent peut-être pas adéquatement leurs mandats. Néanmoins, certains chercheurs soulignent qu'un environnement de garde de qualité serait un prédicateur important de la réussite scolaire (Duclos, 2008 ; Rimm-Kaufman, 2004).

En somme, considérant que les membres éducateurs des CPE représentent les principaux agents de l'environnement immédiat des enfants, la qualité de leurs pratiques permet d'assurer l'égalité des chances aux enfants (MFA, 2007 ; NICHD, 2006 ; Scheinhart *et al.*, 1993 ; Vandall, 2007).

Les recherches empiriques concernant les mécanismes employés par les membres éducateurs des CPE afin de réduire les facteurs favorisant les inégalités sociales et scolaires sont peu nombreuses. Par le biais de cette recherche, nous tenterons de répondre à la question suivante : « Quels mécanismes sont employés par les membres éducateurs des

CPE de Rouyn-Noranda, afin de diminuer les inégalités sociales et scolaires chez les jeunes enfants ? ».

La pertinence sociale de notre recherche se justifie par la volonté d'augmenter la qualité des services donnés par les membres éducateurs en CPE. Pour ce faire, une meilleure connaissance des déterminismes présents au sein des pratiques est nécessaire. La prise de conscience des déterminismes à l'œuvre permet d'adopter un regard réflexif sur la pratique des éducateurs, suscitant ainsi le questionnement, la construction ou la déconstruction de notre vision du monde et de la relation que nous avons avec lui (Dahlberg *et al.*, 2012). Elle permet également de repenser et de modifier sa pratique, dans un but de professionnalisation.

Compte tenu des connaissances scientifique limitées au sujet de la pratique réflexive des éducateurs de la petite enfance, l'originalité du projet repose sur la pertinence scientifique et socioprofessionnelle de l'objet de recherche en tant que tel. Les résultats recueillis apporteront un nouvel éclairage à l'égard de l'objet de recherche.

CHAPITRE 2 Le cadre théorique

Dans ce chapitre, nous survolerons d'abord les principaux courants de pensée constituant la sociologie des inégalités sociales. Nous examinerons ensuite la mise en contexte de la pratique réflexive en général, ainsi que l'importance de celle-ci dans la pratique d'éducateur de la petite enfance selon les travaux sociologiques de Perrenoud. Par la suite, nous tenterons de décrire l'influence que pourrait exercer la prise en compte de certains concepts de Bourdieu dans la pratique réflexive. En dernier lieu, nous élaborerons notre question spécifique de recherche, ainsi que notre hypothèse.

2.2 La sociologie des inégalités sociales

Ne pas être capable de prendre conscience de sa façon d'agir et de penser, c'est se condamner à ne pas changer, donc à reproduire les mêmes erreurs, les mêmes approximations, les mêmes précipitations, les mêmes maladresses didactiques ou relationnelles, les mêmes abus ou les mêmes manques.

(Perrenoud, 2013, p. 82).

Les chercheurs Chopart et Martin (2004) discutent du bilan positif des conditions de vie en Occident, où l'espace des possibilités s'accroît, où l'espérance de vie augmente, et où les populations s'enrichissent. De plus, selon Beck (2001), depuis le XX^e siècle, les individus s'émancipent de plus en plus et tentent de délaissier les traditions et les rôles sociaux attendus d'eux. Toutefois, l'histoire n'a pas toujours été écrite ainsi.

– Et si l'on vous demandait tout simplement : à quoi sert la préhistoire ? La république a-t-elle besoin de préhistoriens ? – À mon avis, oui. Certainement. Parce que l'homme du futur est incompréhensible si l'on n'a pas compris l'homme du passé. Je crois que tout ce qu'il y a de possibilités, de virtualité

dynamique dans l'espèce humaine, demande à être saisi depuis sa base et suivi paisiblement jusqu'à son développement final (Leroi-Gourhan, 1991).

Selon Beaune (1995), la mise en place des structures sociales actuelles prend racine lors de l'avènement de la métallurgie, il y a 4000 ans. Dès lors, la Protohistoire, période historique correspondant aux trois âges des métaux, débute. Ces trois âges, soit celui du cuivre (chalcolithique), du bronze et du fer, favorisent l'émergence de progrès techniques à l'époque et bouleversent l'ordre social établi : « C'est au cours de ces quelques millénaires que se sont mises en place les structures sociales et économiques de l'Ancien Monde traditionnel » (Beaune, 1995, p. 37). La répartition des tâches au paléolithique supérieur (ou récent) est justifiée en fonction des aptitudes individuelles, certes, mais également selon le sexe et le statut social de l'individu. Ceux qui deviennent plus experts que d'autres transmettent leurs connaissances aux moins expérimentés (Beaune, 1995). Un clivage social prend alors naissance. Les civilisations antiques connaissent également l'émergence des inégalités sociales et scolaires. L'Inde ancienne, tout comme plusieurs autres civilisations, se caractérise par des différences en éducation. Seuls les « brahmanes » (prêtres) à l'époque bénéficient de hautes et longues études, l'instruction élémentaire étant relayée aux classes moyennes. Les « soudras », une tribu d'Indiens ouvriers, laboureurs et artisans, ainsi que les filles n'ont droit, quant à eux, à aucune éducation (Gal, 1991). En Europe, l'instruction, strictement réservée aux fils de nobles et aux chefs de tribus ne connaîtra de changements qu'à l'arrivée de l'Empire romain en sol européen (Leon, 1986). L'école romaine, d'abord financée par l'empereur et ensuite par l'État, ouvre ses portes aux enfants issus majoritairement des classes dirigeantes (Leon, 1986).

La chute de l'Empire romain n'épargne pas les bases éducationnelles de cette ère. Rapidement, sous l'autorité du Moyen-Âge chrétien, l'Église domine l'institution scolaire. L'éducation devient alors réservée aux futurs religieux et aux fils de nobles (Leon, 1986). Les bouleversements au sein de l'institution scolaire et les époques s'enchaînent, perpétuant avec eux les inégalités sociales et scolaires. Sous l'influence des Hébreux (prônant l'école pour tous) de l'an 64, Charlemagne, fondateur de « l'École du Palais » dans les années 800, fut le premier homme à encourager les monastères à mettre sur pied des écoles susceptibles de prodiguer des enseignements aux fils (exclusivement) de riches

et de pauvres (Gal, 1991). L'Église a alors la mainmise sur l'école durant plusieurs décennies. Le phénomène de sécularisation, agissant sur les instances scolaires, s'entame à l'aube du XVII^e siècle en Europe (Leon, 1968). De la même façon, le Québec laisse à l'Église un grand pouvoir sur les décisions liées à l'éducation. Il faudra attendre les années 1963-1964 et les recommandations du Rapport Parent pour voir se séculariser les écoles.

Des préoccupations au sujet de l'accès par le peuple à l'enseignement gratuit pour tous au XVIII^e siècle sont soulevées par des auteurs, tels que Diderot (1796), Montesquieu (1748), Voltaire (1759) et Rousseau (1762, cités dans Leon, 1968). Le « pauvre », selon Rousseau, n'a pas besoin d'éducation. Celle de son état étant forcée, il serait incapable d'en assimiler un autre (Leon, 1968). Voltaire, quant à lui, s'indigne ; le « manœuvre » n'a nul besoin d'être instruit. Alors que le bon bourgeois, l'habitant des villes, en revanche, oui (Leon, 1968). Les philosophes Condillac (1746) et Kant (1751, cités dans Leon, 1968), débattent, quant à eux, des contenus et des méthodes à enseigner. D'autres, favorables à l'instruction publique, croient, contrairement à leurs confrères, que l'instruction en masse provoquerait un maintien de l'ordre social et l'accroissement de la productivité au travail (Leon, 1968).

Le XX^e siècle est caractérisé par la massification des institutions scolaires dans la plupart des pays occidentaux, permettant ainsi la scolarisation de l'ensemble des enfants. À l'aube des années 1960, l'État européen constate par le biais de grandes études que le devenir des écoliers est corrélé avec l'origine sociale de ce dernier. Ce constat fait naître la « sociologie des inégalités d'éducation » (Chomant, 2003). Les chercheurs tentent alors de comprendre les raisons pour lesquelles la grande majorité des élèves provenant de hautes sphères sociales accède aux études supérieures (Chomant, 2003).

Une grande partie de la sociologie de l'éducation consiste en l'interprétation des données fournies par les enquêtes, et ce, de façon à rechercher et trouver les causes d'inégalités de réussite scolaire, ou bien de façon à réduire les inégalités. Or, vouloir réduire — ou ne pas réduire — les inégalités scolaires ou sociales entre les gens est un engagement politique sur la base d'un choix,

d'un parti pris éthique, totalement étranger au point de vue scientifique
(Chomant, 2003, p. 45)

Chomant (2003) estime qu'il existe trois principaux camps ou lignes de pensée en sociologie des inégalités scolaires :

- Le camp « innéiste-conservateur-inégalitariste », où des auteurs tels que Jensen, Debray-Ritzen, Burt, Eysenck et Cox défendent la thèse de l'ordre de la génétique : ils doutent de la possibilité et de la faisabilité de la réduction des inégalités sociales et scolaires dues à la génétique des élèves ;
- Le camp « individualiste-utilitariste-libéral », où les auteurs Boudon et Jencks balaient du revers de la main la responsabilité de l'institution scolaire dans l'explication des inégalités ;
- Et, finalement, le camp « culturaliste-marxiste-égalitariste », occupé par les auteurs Bauderot, Bernstein et Bourdieu, qui voient le système scolaire et les mesures politiques imposées, comme étant responsables des inégalités scolaires et sociales.

Toutefois, nous devons prendre en considération que cette typologie, proposée par Chomant (2003), s'inscrit à l'intérieur d'un vaste champ, auquel plusieurs écoles de pensées sociologiques et philosophiques ont fait des apports importants. De plus, dans une vision sociologique plus large, ces champs définissent le terme « inégalités » de diverses façons. En effet, d'une part, certains décrivent l'inégalité d'un point de vue « positiviste » et « macrosociologique », et d'autre part, certains lui confèrent un caractère plus « microsociologique », tentant de comprendre les caractéristiques contextuelles immédiates à l'œuvre pour expliquer la nature de l'inégalité.

Pour mener à bien notre recherche, nous prenons en compte l'impact de l'influence sociale selon une vision microsociologique de l'analyse du savoir, dans laquelle s'inscrit la conception de la pratique réflexive tels Schön, Perrenoud et Bourdieu, des auteurs du camp « culturaliste-marxiste-égalitariste ». Comme ces derniers, nous sommes d'avis que « la finalité de cette réflexion vise la transformation du monde social, ambition qui n'est possible qu'à la condition d'en déceler au préalable les ressorts et les lois » (Braz, 2011, p. 121). La vision microsociologique caractérise la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu, c'est-à-dire que l'importance des petits systèmes de relations, que ce soit entre

les individus ou entre les classes, s'avère nécessaire à la compréhension des phénomènes sociaux dans son ensemble. À l'instar du structuralisme, Bourdieu tient compte du sens que les agents confèrent à leurs actions. Ce sens, selon lui, guide principalement leurs pratiques (Bonnewitz, 1998). Comme Marx, Bourdieu pense l'ordre social à travers le paradigme de la domination :

Il n'est pas possible d'accéder à une intelligence claire de l'espace social sans la mise en évidence des antagonismes de classe : la réalité sociale est un ensemble de rapports de forces entre des classes historiquement en lutte les unes avec les autres (Bonnewitz, 1998, p. 13).

Il nous semble pertinent de décrire la réalité sociale du champ des éducateurs des centres de la petite enfance, ainsi que les rapports de forces présents entre les classes, afin de connaître leur rapport à l'objet d'étude. Sous l'influence de Durkheim, Bourdieu (1980) suggère d'entreprendre un travail d'objectivation, c'est-à-dire, de considérer les faits sociaux comme des choses. Pour ce faire, nous confronterons notre hypothèse à la réalité du terrain. Marx, Weber et Bourdieu analysent, tout un chacun, « la société en termes de strates, constituées à partir de trois principes de classification : pouvoir, prestige et richesse » (Bonnewitz, 1998, p. 28).

Certains traits de la pensée de ces divers auteurs se retrouvent au sein des travaux sociologiques de Bourdieu (1980, 1994, 2000, 2001). Repris par Perrenoud (2012), le concept « d'habitus », concept levier bourdieusien, est adapté par ce dernier au monde de l'éducation, plus précisément au domaine de la pratique réflexive.

2.3 La pratique réflexive, mise en contexte

La pratique réflexive inspire, depuis plusieurs années, des auteurs sur le sujet, qui influencent à leur tour les conceptions et les pratiques en matière de formation réflexive (Desjardins, 2000). Décrite différemment d'un auteur à l'autre, la façon de nommer ce qu'est le « praticien réflexif » ne fait pas consensus. Diverses expressions telles que « pratique réflexive », « analyse réflexive », « habitus réflexif » et « réflexivité » sont

couramment utilisées. Selon Karsenti, Colin, et Lepage (2012), ces définitions ne doivent pas être considérées comme étant synonymes, mais ne sont pas aux antipodes non plus.

Dès le XVII^e siècle, Descartes, l'un des fondateurs de la philosophie moderne, définit le processus servant à examiner la démarche de la validité des croyances des individus. Selon lui, un retour méthodique de la pensée sur elle-même est de mise. Descartes fixe ainsi les balbutiements du cadre philosophique moderne de la réflexion (Tardif, 2012).

Les travaux de Dewey (1933) sur le développement de la pensée réflexive ainsi que ceux de Schön (1994) sur la pratique réflexive sont précurseurs dans le domaine. Pour Dewey, la pensée réflexive évoque des croyances ; ces suppositions fondées sur la logique permettent d'anticiper les implications de la ligne de conduite adoptée (Legault, 2004). Dewey (2004) explique que la plupart des personnes ignorent ce dont sont constituées leurs propres habitudes d'esprit, se basant sur leur manière de penser comme étant la règle pour juger la mentalité d'autrui. Selon lui, « la pensée réflexive est l'examen, constant et minutieux de toutes croyances, ou formes supposées de connaissances, à la lumière des fondements sur lesquels elle repose et de la conclusion à laquelle elle tend » (Dewey, 1933, p. 9). Plus précisément, penser de façon réflexive, c'est créer d'une manière précise et délibérée des liens entre les actes et les conséquences de ces actes (Dewey, 2011).

Schön valorise, quant à lui, l'apprentissage par l'action. Selon lui, l'agir professionnel se manifeste durant la pratique plutôt qu'à partir des savoirs qui produisent l'agir (Schön, 1994). Ainsi, le professionnel apprend de sa pratique, privilégiant l'action plutôt que le savoir. Toute pratique professionnelle peut s'améliorer par la pratique réflexive ; pratique permettant de prendre conscience des manières d'agir du praticien. En somme, la pratique réflexive de Schön dresse clairement la distinction entre, d'une part, la réflexion *dans* l'action, signifiant le fait de réfléchir en cours d'action, et d'autre part la réflexion *en aval* de l'action, signifiant de réfléchir après-coup, une fois l'action terminée. Ce type de réflexion, en *aval* de l'action, permet de prendre ses distances avec l'objet et de l'analyser.

Certains auteurs américains, tel que Kolb (1984), emboîtent le pas à la théorie de Schön. Pour Kolb, la démarche réflexive est un processus d'apprentissage expérientiel, caractérisé par un cycle de quatre phases, déterminé par un aller-retour de l'action à la réflexion : 1) la réalisation d'actions concrètes soit par la pensée (intension) ou par l'action (expérimentation) ; 2) la mise à distance par un processus d'observation et de réflexion ; 3) la formation de concepts abstraits et de généralisations, et 4) la mise à l'épreuve des concepts dans de nouvelles situations. Comme la pratique réflexive de Schön, la démarche réflexive de Kolb valorise l'apprentissage par l'action. Cependant, le processus réflexif qu'il décrit ne se réalise pas durant l'action, mais en aval de l'action, une fois l'action terminée (Desjardins et Boudreau, 2012).

Plusieurs chercheurs et auteurs tentent de définir ce que devrait être l'analyse réflexive sous toutes ses appellations. Selon Charlier *et al.* (2013), aucune description d'objet n'est objective. Une même personne peut construire des descriptions différentes, dépendant du moment ou de la journée de la semaine. Construire l'objet pour eux signifie de problématiser une situation X : identifier ce qui pose question, le contexte, etc. L'analyse de cette construction d'objet nécessite de créer un sens à l'événement, de proposer une façon de lire la situation en choisissant certains éléments qui, reliés entre eux, feront émerger une signification : « Analyser suppose donc de repérer des caractéristiques essentielles d'une situation, et de les distinguer des caractéristiques accessoires et contingentes, étant donné la question posée » (Charlier *et al.*, 2013, p. 32).

Selon Lessard (2012), la réflexivité participe d'un élargissement de la conscience et d'une certaine prise de distance par rapport à soi et à l'action. En ce sens, la réflexivité conjugue à la fois pratique de penser, manière de penser sa pratique et manière d'agir tout en réfléchissant à celle-ci (Wentzel, 2012). Selon Beauchamp (2012), les émotions présentes chez l'individu, l'expérience, les valeurs et le contexte des événements influent grandement sur la réflexion.

Le sociologue Philippe Perrenoud, quant à lui, soutient que les deux processus à l'œuvre dans la théorie de la réflexion de Schön cités précédemment, soit réfléchir « durant » la pratique et en « aval » de la pratique, dévoilent une interdépendance (Perrenoud, 2012). Selon lui, la réflexion en cours d'action, qui se passe dans la majorité

des cas au moment où le praticien se trouve dans le feu de l'action, déclenche la réflexion sur l'action. Cette réflexion permet également, en se référant aux situations semblables vécues par le passé, d'apporter des changements sur la façon de réfléchir au cours de l'action, créant ainsi une relation de cause à effet. C'est lorsque s'installe cette relation de cause à effet que la pratique est dite « réflexive », plus éclairée. Beaupré (2014) écrit également que la réflexion doit s'effectuer en amont de l'action. Beaupré (2014) et Legault (2004) estiment que la formation de praticiens réflexifs doit faire partie intégrante des programmes de formation, voie incontournable à l'affranchissement d'une posture professionnelle en éducation.

Servons-nous de cette théorie de la pratique réflexive de Perrenoud pour analyser la pratique réflexive des éducateurs des centres de la petite enfance.

2.3.1 L'analyse réflexive de la pratique d'éducateur de la petite enfance selon l'influence des théories de Perrenoud

Rien n'est moins anodin que de réfléchir. Surtout si l'on accepte de réfléchir à des problèmes insolubles, à des dilemmes, à la question des finalités et du sens. On ouvre alors la boîte de Pandore, sans savoir si on pourra la refermer (Perrenoud, 2010, p. 61).

Perrenoud (2010) s'interroge sur l'acte de réfléchir. Est-ce possible de former un individu à la réflexion, étant donné qu'il réfléchit déjà naturellement ? Les enseignants et éducateurs doivent-ils être formés en ce sens ? La réflexion n'est-elle pas, au contraire, partie prenante des préalables nécessaires à la formation ? Selon lui, la professionnalisation du métier d'enseignant ou d'éducateurs auprès d'enfants va au-delà des contenus à enseigner. Elle se produit inévitablement par le biais d'une pratique réflexive. La pratique réflexive comme stratégie de professionnalisation du métier d'enseignant, telle que décrite par Bourdoncle (1993), Lessard (1998), Perrenoud (1996) et Tardif (1993), cités dans Perrenoud (2010), est définie comme passage obligé à la formation, tant initiale que

continue. Au-delà des compétences censées être réunies chez l'enseignant, telles que les compétences du concepteur et de celles l'exécutant, la pratique réflexive s'avère nécessaire au travail journalier. Tout comme Perrenoud (2010), nous identifions les compétences du concepteur et de l'exécutant comme la capacité d'identifier et de poser un problème, d'imaginer et de mettre en œuvre une solution, et d'assurer un suivi efficace à la suite de l'événement. La compétence professionnelle, selon Jobert (1999), signifie la capacité de gérer l'écart entre le travail prescrit et le travail réel d'un enseignant ou d'un éducateur, c'est-à-dire l'écart existant entre le protocole que l'éducateur doit appliquer en cas d'incendie dans son local, par exemple, ainsi que les gestes et comportements qu'il adoptera réellement en cas d'incendie.

L'éducateur ne connaît pas d'avance la nature des problèmes qui se présenteront à lui dans sa pratique. Il ne connaît pas non plus l'éventail des solutions possibles. Il doit « chaque fois construire la solution sur le vif, parfois dans le stress et sans disposer de toutes les données d'une décision éclairée » (Perrenoud, 2010, p. 12). L'éducateur ne s'en remet qu'à lui-même dans ces moments-là. Il doit « réfléchir », ce qui nécessite un minimum de distance par rapport aux urgences de l'action vécue (Perrenoud, 2010). Il relève de ses propres valeurs, de sa propre histoire, de ses conceptions, de sa culture, bref de son « habitus ».

Dans le feu de l'action, il n'y a guère de place à la méditation et à la réflexion soutenue du problème. La réflexion commande le pas suivant, imposant la marche à suivre (Perrenoud, 2010). Très rapide et ne pouvant accéder à des avis externes, la réflexion dans l'action est guidée par un processus de décision constitué de schèmes préalablement intériorisés. Vergnaud (1990) définit le terme « schème » comme l'organisation invariable de la conduite d'un individu lors de situations fortuites ou quotidiennes. C'est par conséquent dans ces schèmes qu'il faut chercher les éléments cognitifs permettant à l'action de l'individu d'être opératoire (Vergnaud, 1990). Bourdieu (1972) nomme l'ensemble des schèmes issu du processus de socialisation « habitus ». Ainsi, l'habitus se définit comme un « petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites » (Bourdieu, 1972, p. 209). Autrement dit, la réflexion sur et durant l'action, les

solutions aux problèmes apportées en cours d'action, à brûle-pourpoint, par l'éducateur lors d'événements perturbateurs impliquent indéniablement l'habitus de celui-ci. L'habitus structure inconsciemment, de manière stable, les actes d'un individu, rendant ainsi ses actions, l'expression de ce qu'il est (Bourdieu, 1972). Bref, parfois nommé « personnalité » ou « caractère », l'habitus représente les habitudes, les attitudes, les manies, les dispositions, d'un individu.

La pratique réflexive et l'habitus de cette pratique ne sont pas nécessairement innés chez l'individu voulant l'acquérir. N'étant pas considérée comme une composante autonome du métier d'éducateur, la pratique réflexive n'est toutefois pas détachable de la pratique professionnelle (Perrenoud, 2010). La formation initiale de l'éducateur contribue grandement au développement de la posture réflexive de celui-ci, notamment en montrant et en donnant les savoirs et les savoir-faire correspondant au métier. Les chercheurs Imbert (1992), Clifali (1991, cités dans Perrenoud 2010) soutiennent que la pratique réflexive ne s'acquiert pas à la suite d'une légère formation sur la réflexivité, mais nécessite plutôt un entraînement intensif, des formations rigoureuses ayant pour thèmes l'analyse de pratiques réelles. Autrement dit, la formation initiale des éducateurs à l'enfance devrait contenir un important module destiné à l'analyse des pratiques vécues en centre de la petite enfance. En somme, pour s'habiliter à réfléchir sur sa pratique : « (...) il suffit, entre autres, de maîtriser des instruments généraux d'objectivation et d'analyse, et de bénéficier d'un entraînement à la pensée abstraite, au débat, au contrôle de la subjectivité, à l'énoncé d'hypothèses, à l'observation méthodique » (Perrenoud, 2010, p. 47). L'enseignant ou l'éducateur débutant doit abandonner son statut d'étudiant et modifier son habitus afin d'acquérir le statut de professionnel, d'agent réflexif dans son domaine.

2.3.2 La transformation de l'habitus professionnel et l'analyse réflexive

C'est une perspective à long terme, un processus structurel, une lente transformation.
C'est une évolution qu'on peut favoriser, mais qu'aucun gouvernement, aucune corporation,

aucune réforme ne peut provoquer du jour au lendemain, de façon unilatérale. Cependant, il n'y aura aucune professionnalisation du métier enseignant si cette évolution n'est pas voulue, portée ou soutenue avec continuité par de nombreux acteurs collectifs, durant des décennies, par-delà les conjonctures et les alternances politiques (Perrenoud, 2010, p. 11).

Perrenoud (2010) souligne que, bien que chacun réfléchisse quotidiennement dans l'action et sur l'action, l'acquisition d'une posture réflexive va au-delà de la réflexion épisodique. Ne devient pas praticien réflexif qui réfléchit. Selon lui, la pratique réflexive ne peut être véritable que si le rapport analytique à l'action relativement indépendant des obstacles rencontrés devient quasi permanent. Comme mentionné précédemment, l'adoption d'une « posture réflexive » suppose une forme d'identité propre au praticien, *un habitus*. Autrement dit, l'éducateur en CPE n'acquiert pas automatiquement la posture professionnelle nécessaire à tout bon praticien réflexif. Une transformation de l'habitus professionnel, du savoir-analyser est de mise. Selon Altet (1994, 1996), l'éducateur ne peut être habilité à développer le savoir-analyser sans avoir acquis et construit des savoirs didactiques riches et variés, en amont de la pratique.

En début de carrière, par manque d'expérience, l'éducateur n'a pas encore tout à fait transformé son habitus professionnel ; il détient toujours un habitus clivé, d'étudiant. Il doit développer un sens du jeu lié au nouveau champs qu'il convoite. Les chercheurs Héту, Lavoie et Baillauquès (1999, cités dans Perrenoud, 2010) mentionnent que, dans le feu de l'action, l'éducateur débutant aura tendance à angoisser lors de situations stressantes, bloquant ainsi la pensée réflexive. Il réagira d'une façon rassurante pour lui, que cette façon soit plus ou moins convenable. Que l'on soit en début de carrière ou non, toute décision, aussi minime soit-elle, mobilise une activité mentale (Eggleston, 1979). Nos actions semblent naturelles, préétablies. Nous ne délibérons pas avec nous-mêmes avant de commettre un geste. Ce type de réflexion pragmatique donne un sens à nos actions, une

façon d'être au monde, tout en étant un moyen d'agir (Perrenoud, 2010). Le praticien réflexif doit transformer son habitus professionnel, c'est-à-dire qu'il doit acquérir une toute autre manière de réfléchir. Perrenoud (2010) décrit les avantages de tirer profit d'une posture réflexive :

- représente la capacité d'ajuster ses schèmes d'action, permettant des interventions plus efficaces ;
- permet au praticien de renforcer l'image qu'il a de lui, le positionnant comme professionnel réflexif en évolution ;
- permet la maîtrise de nouveaux savoirs et leur réinvestissement dans la pratique.

L'éducateur, par le développement de sa posture réflexive, favorise l'assimilation de schèmes réflexifs, nécessaires à la transformation de son habitus professionnel. L'éducateur doit impérativement prendre conscience de l'habitus qui l'habite et de l'habitus à acquérir. Cette prise de conscience comme décrit par Perrenoud (2010) comporte toutefois des risques, soit « une désorganisation de l'action (...). Ce qui était simple en pilotage automatique peut devenir plus difficile lorsqu'il faut le faire en toute conscience » (Perrenoud, 2010, p. 143). L'aspirant praticien réflexif doit accepter de faire partie du problème, il doit déterminer les dispositions nuisant au développement de sa posture professionnelle, c'est-à-dire accepter de modifier, remettre en question son rapport aux divers savoirs. En effet, la réflexivité, exercice de lucidité, menace la tranquillité d'esprit en ébranlant les mythes, les tabous et tout ce qui est tenu pour acquis (Perrenoud, 2013). Les chercheurs Lafortune, Jacob et Hébert (2002) soutiennent également que l'engagement dans un processus de réflexivité, producteur de changements des pratiques, déstabilise l'individu. La réflexivité invite l'individu à percevoir les limites de ses interventions et à prendre conscience des changements à effectuer. Devos et Paquay (2013) estiment que l'éducateur débutant ne perçoit pas d'emblée la nécessité d'acquérir un tel dispositif, exigeant temps et investissement de leur part, et ne répondant pas de manière efficace à leurs difficultés dans l'instant présent. Calderhead (1989) et Russell (1993, cités dans Legault, 2004), quant à eux, croient que la réflexion du débutant demeure superficielle. Ils interrogent également les dispositions personnelles requises de ces jeunes éducateurs, nécessaires au réinvestissement dans leur pratique, à la suite de leur formation.

En somme, l'éducateur réflexif prend pour objet de réflexion sa pratique éducative et l'analyse, afin de mesurer les failles de ses interventions dans le but de la faire progresser (Romainville, 2002).

Certains outils et certaines stratégies, utiles à la mise à distance de l'objet d'étude lors du passage entre la posture d'éducateur et la posture d'éducateur réflexif peuvent être utilisés. Ces stratégies favorisent l'adoption d'un regard critique sur son propre fonctionnement et engendrent la posture réflexive (Lafortune, 2012). Elles proviennent de questionnements, d'interactions entre pairs, de l'autoévaluation de sa pratique éducative, etc. Les chercheurs Richer *et al.* (2004) soutiennent que, de manière générale, un moyen le plus susceptible de favoriser la réflexion en début de carrière est le journal de bord. Paré (1987) le caractérise comme étant « un instrument d'exploration personnelle, de clarification et de connaissance de soi » (p. 23). Selon lui, le journal de bord structure et formalise l'expérience vécue quotidiennement ; il devient outil de communication en permettant l'expression des réalités vécues.

Selon Beaupré (2014), l'analyse réflexive comme outil réflexif est un passage obligé dans la pratique éducative. Tout comme Perrenoud (2010), Beaupré (2014) dénonce la part d'inconscience des actes des éducateurs, produit du processus de socialisation : leur habitus. Selon lui, et en se référant à Bourdieu (1992), « il incombe à l'éducateur la tâche d'objectiver le monde social qui a participé à sa construction (l'habitus) : milieu socio-économique, âge, sexe, choix de vie, adhésions, culture nationale, etc. » (Beaupré, 2014, p. 52). L'habitus, filtre interprétant les situations et ses composantes, favorise la prise de conscience des actes professionnels posés et des limites de ceux-ci (Beaupré, 2014). Toujours inspiré de Bourdieu (2003), Beaupré (2014) souligne également l'importance de la position occupée par l'éducateur dans son champ d'activité : « cette position, par rapport aux autres enseignants, exerce un effet sur son travail » (Beaupré, 2014, p. 53). En effet, la position occupée dans le champ de pratique influence fortement la nature des interventions de l'éducateur auprès des enfants et de ses collègues, l'aisance démontrée, le rapport à l'autorité au travail et ses limites (Beaupré, 2014).

Tout effort d'analyse favorise la mise entre parenthèses de sa subjectivité.

L'éducateur doit interroger le rapport qu'il entretient avec son passé. Il ne

s'agit pas de seulement ramasser des souvenirs, mais de réfléchir sur le rapport que l'on maintient envers eux de façon à donner lieu à une sorte de rapprochement du praticien avec lui-même (Bourdieu, 2003). Il n'y a pas d'individu sans mémoire, sans questionnement à propos des influences reçues et des personnes qui ont marqué son existence. Le sens de l'identité professionnelle ne peut surgir qu'en cet endroit complexe où se réunissent l'émotion, la mémoire, la raison et la relecture continue qui en est faite (Beaupré, 2014, p. 53).

L'analyse réflexive commence donc en amont de la pratique éducative, en invitant l'individu à faire l'analyse de son habitus. Le dévoilement des déterminismes sociaux le constituant permet une prise de conscience efficiente des dimensions inconscientes de toute action par l'individu (Beaupré, 2014). Explorons les travaux sociologiques de Bourdieu, constitués de concepts centraux tels que l'habitus, le sens pratique, le champ, les différents capitaux, ainsi que le sens du jeu.

2.4 Les travaux sociologiques de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu a passé sa vie à se consacrer à la mise au jour des déterminismes sociaux à l'œuvre dans le monde social (Bourdieu, 1980). Selon sa théorie de la pratique, les approches objectivistes et subjectivistes ne sont pas opposées (Bonnwitz, 1998, Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968). Au contraire, Bourdieu considère les conditions objectives (imposées) et les conditions subjectives (trajectoires que se donnent les individus) comme un ensemble. Cette indissociabilité se retrouve au cœur du concept d'habitus défini par Bourdieu (1980).

2.4.1 Le concept d'habitus

Selon Bourdieu (1980), la société est divisée en champs ; il s'agit d'espaces sociaux qui, selon des enjeux spécifiques, imposent la culture dominante comme sens commun. Cette réalité, allant de soi, est partie prenante des conditions sociales dans lesquelles les

individus évoluent (Fortier et Deschenaux, 1995). C'est à partir de ces constats que naît le concept d'habitus.

L'habitus, décrit comme « un principe d'action et une disposition de l'esprit, hérite de l'expérience, de la structure et du contexte social de l'individu » (Fortier et Deschenaux, 1995). Le concept d'habitus n'exclut pas totalement la liberté d'action pour les individus, mais fournit un sens jugé comme opportun aux savoir-faire, aux idées et aux savoir-être des individus (Accardo, 2006 ; Bourdieu, 2001 ; Braz, 2011). Selon Bourdieu, l'habitus, hérite de dispositions objectives et subjectives tel un milieu social d'origine particulier, exprime son influence tout au long de la vie de l'individu, agissant comme « structure structurante structurée » (Bourdieu, 1980). L'habitus et ses dispositions expliquent donc les comportements des individus :

L'habitus désigne un ensemble de dispositions qui portent à agir et à réagir d'une certaine manière. Les dispositions engendrent des pratiques, des perceptions et des comportements qui sont « réguliers » sans être consciemment coordonnés et ne sont régis par aucune « règle ». Les dispositions qui constituent les habitus sont inculquées, structurées, durables ; elles sont également génératives et transposables (Bourdieu, 2001, p. 24).

Acquis par l'individu au cours du processus de socialisation, l'habitus, ou système de dispositions durables assure la cohérence entre la conception de la société et celle de l'individu en tant qu'agent social. La notion d'habitus s'avère particulièrement utile lorsqu'il s'agit de comprendre la logique d'un champ spécifique tels l'enseignement ou les services de garde à la petite enfance.

2.4.2 Le champ, lieu de luttes

Braz (2011) affirme que le champ et l'habitus entretiennent une relation d'interdépendance : le champ, structure sociale, structure l'habitus et l'habitus donne un sens au champ. Par conséquent, un agent se dirige majoritairement vers un champ de travail

dans lequel son habitus sera conforme. Le cas échéant, l'agent, qui ne possède pas les dispositions requises pour agir convenablement à l'intérieur du champ choisi s'y sentira imposteur, inconfortable. Ce polissage de l'habitus qui apprend à se conformer au champ une fois que l'individu y est entré se nomme « l'effet de champ ». Celui-ci permettra à l'individu de développer son sens du jeu. Caractérisé par l'habitus identique des agents qui le forment, le champ, où règne l'effet de champ, fonctionne comme un marché avec ses offreurs et ses consommateurs (Bonnevitz, 1998). Autrement dit, le champ de l'éducation à l'enfance est caractérisé par des agents (éducateurs) à l'habitus semblable. Théoriquement, les membres éducateurs des CPE se ressemblent, entre autres, du point de vue de leurs cultures première et secondaire, de leurs conditions d'existence, de leur culture générale, etc. Ainsi, les agents d'un même champ spécifique se comportent plus ou moins de la même manière, sans au préalable en avoir discuté entre eux. C'est ce que Bourdieu (1994) définit comme « l'habitus de classe ». Cette entente tacite définit les règles et les enjeux spécifiques au champ. Par exemple, les éducateurs d'un CPE n'ont pas besoin de se consulter concernant la manière d'agir et de faire au sein du centre. Les règles et les enjeux de la profession à l'intérieur du champ font partie intégrante de celui-ci. Autrement dit, l'agent s'investit dans les enjeux qui l'interpellent et lui permettent d'exister à l'intérieur du champ précis. L'illusio est le rapport au champ que maintient l'agent, c'est-à-dire l'investissement personnel que fera l'agent dans son champ, tout dépendant de la croyance fondamentale de la valeur des enjeux et du jeu à l'intérieur du champ (Bourdieu, 2000).

2.4.3 Les formes de capital et le champ de l'éducateur

Selon Bourdieu (2002), le champ, espace social, incarne diverses formes de capital. Ces diverses formes assurent des structures de domination impliquant des luttes et des rapports de force entre les individus formant les champs (Godin, 2017). Dans un même champ, dans le but d'assurer ou de maintenir leur domination ainsi que d'améliorer leur position sociale au sein de celui-ci, les agents (individus) concourent les uns avec les autres afin d'honorer leur capital symbolique qui se nourrit des autres formes de capital : culturel, économique et social. Autrement dit, l'agent cherche à accroître la reconnaissance et le

prestige qui lui sont accordés, par son « cumul » de gloire, d'honneur, de réputation et de notoriété personnels, c'est-à-dire son capital symbolique.

Le capital symbolique, mesure ultime de la valeur, est du social que possède l'individu en ce qu'il a de plus intime, cette interrogation sur soi que les religions rattachent au problème du salut : c'est un capital de la raison d'exister (Bourdieu, 2002, p. 186).

Ce type de capital, caractérisé par un ensemble de rituels, constitué d'étiquettes et de protocoles, est assuré par trois autres formes de capital (Bonnwitz, 1998), soit : 1) le capital économique, caractérisé par l'ensemble des biens monétaires d'un agent (revenu, patrimoine, biens matériels, etc.); 2) le capital culturel, correspondant à l'ensemble des qualifications intellectuelles, et 3) le capital social, représentant essentiellement l'ensemble des relations sociales dont dispose un agent. En somme, ce sont les relations présentes entre les diverses formes de capital qui structurent l'espace social (Bonnwitz, 1998). Comme décrit par Beaupré (2014), « la distribution des formes de capital détermine dans quel champ d'activité l'individu s'inscrira » (Beaupré, 2014, p. 98). Les divers enjeux au sein des champs, conjugués à la répartition des capitaux nécessaires pour y accéder, participent à la différenciation des champs entre eux (Beaupré, 2014). À l'intérieur d'un champ, outre les questions de pouvoir et de capital (Bourdieu, 1987), la notion du sens pratique héritée de l'habitus s'avère importante.

2.4.4 Le sens pratique

Compris comme un « système acquis de préférences, de principes de vision et de division, de structures cognitives durables (...) et de schèmes d'action » (Bourdieu, 1994, p. 45), le sens pratique permet à l'agent d'anticiper l'avenir du jeu, et l'adapter à sa réponse à l'égard d'une situation donnée. Autrement dit, le sens pratique nécessaire au champ de la petite enfance confère à l'éducateur les limites, les dispositions favorables, les structures du champ, et les connaissances nécessaires aux actions adéquates à l'intérieur du champ. En théorie, le sens pratique doit être commun à tous les agents d'un champ. Ce sens

pratique s'actualisera en un sens du jeu une fois que l'individu aura bien compris les enjeux, défis et luttes propres à son champ de pratique.

Pour les fins de notre recherche, nous retiendrons les écrits de Perrenoud (2010), quant à l'analyse réflexive, et les concepts centraux de Bourdieu (1980), concernant, entre autres, la production et la reproduction des inégalités sociales et scolaires.

2.6 La question spécifique de recherche et l'hypothèse

Dans le cadre de cette recherche, nous voulons décrire la posture réflexive des membres éducateurs en CPE dans leur pratique quotidienne. Plus particulièrement, nous cherchons à connaître la place accordée à l'analyse réflexive dans la lutte aux inégalités sociales et scolaires chez les jeunes enfants.

Notre question spécifique de recherche est la suivante : quelle est l'importance accordée à la pratique réflexive par les membres éducateurs des CPE de Rouyn-Noranda afin de réduire les inégalités sociales et scolaires ? Nous recherchons s'ils ont recours ou non, d'une façon ou d'une autre, à l'analyse réflexive comme outil de formation réflexive lors de leur pratique d'éducateur de la petite enfance. Si oui, quelles en sont les principales manifestations.

L'hypothèse de notre recherche est la suivante : nous croyons que l'importance accordée à la pratique réflexive par les membres éducateurs des CPE a un impact important dans la lutte à la réduction des inégalités sociales et scolaires dès la petite enfance.

CHAPITRE 3 La méthodologie

Ce chapitre présente nos choix méthodologiques dans le but de répondre à notre question spécifique de recherche. Nous précisons notre pensée et nous expliquons le type de recherche que nous réaliserons, ainsi que la façon dont sera effectuée la collecte des données. La méthodologie utilisée vise la constitution d'un échantillon d'éducateurs représentatif des services de garde régis de Rouyn-Noranda.

3.1 Type de recherche

En raison de la nature de l'enquête ethnographique projetée et des données à recueillir, une recherche de type descriptive et exploratoire se montre pertinente. Ce type d'enquête permet de comprendre un phénomène. Muchielli (2009) affirme que la recherche qualitative poursuit une logique essentiellement compréhensive des phénomènes humains et sociaux. Également, Miles et Huberman (2003) soulignent la proximité de la communauté étudiée et du contact avec leurs activités que favorise l'utilisation de l'ethnographie. Cette proximité met l'accent sur la perception des individus étudiés tout en portant une attention particulière à la description des phénomènes sociaux en cause. Beaud et Weber (1998, cités dans N'DA, 2015) soulignent la vocation spécifiquement empirique de l'ethnographie. Selon eux, aller sur le terrain, recueillir et restituer les visions de l'intérieur du milieu étudié s'avère essentiel. L'ethnographie ne se contente guère des descriptions déjà existantes du monde social. « L'observation ethnologique ne porte pas sur des univers d'individus, mais sur des univers de relations » (Beaud et Weber, 1998, p. 39). Ceci concorde avec notre hypothèse et l'objectif poursuivi par la présente recherche, visant à recueillir des informations sur l'importance accordée à l'analyse réflexive dans la pratique des membres éducateurs des CPE de Rouyn-Noranda. À cet effet, notre hypothèse, de type bivariée, porte sur deux variables reliées l'une à l'autre. Le tableau suivant présente les variables mises en relation dans notre recherche.

Tableau I

Variables mises en relation

VARIABLE DÉPENDANTE	VARIABLE INDÉPENDANTE
La lutte aux inégalités sociales et scolaires chez les enfants fréquentant les CPE	L'importance accordée à la pratique réflexive par les membres éducateurs des CPE

En somme, l'enquête ethnographique vise la définition et l'explication d'un phénomène social. Pour ce faire, le chercheur adopte une position particulière par rapport à l'objet de recherche et ses participants. Le chercheur, grâce à l'immersion vécue dans le milieu enquêté, favorisera le croisement de divers points de vue sur l'objet, lèvera le voile sur la complexité des pratiques et en révélera les mécanismes (Beaud et Weber, 2012). Comme souligné par René, Laurin et Dallaire (2009), les participants à l'étude sont les individus les mieux placés pour parler de ce qu'ils vivent. Selon Muchielli (2009), le chercheur s'incarne dans la recherche et la distance suffisante entre lui et l'objet à l'étude est négligeable. Tenir à distance notre propre inscription dans le monde social, s'efforcer de le regarder d'un œil neuf est nécessaire (Beaud et Weber, 2015). Le chercheur doit donc faire confiance aux participants, leur expérience individuelle étant au cœur de la recherche (Bonté et Izard, 2001).

Laplantine (2008) souligne qu'il est injuste de croire qu'une neutralité dans la description faite par le chercheur est possible. Par ailleurs, l'anthropologue Geertz (1999) affirme que toutes descriptions sous-tendent indéniablement des interprétations, et que le degré zéro de l'information descriptive relève de l'illusion positiviste. C'est donc par le biais de la lunette théorique retenue du chercheur que seront déterminées, en grande partie, l'importance et la pertinence des faits retenus. En effet, plusieurs questions peuvent émerger d'une même réalité sociale, et celle que le chercheur choisit oriente la recherche et ses résultats (Grawitz, 2001). Nous estimons que la mesure de l'importance accordée à l'analyse réflexive se prêterait de façon inefficace à une démarche quantitative. Néanmoins, plusieurs données statistiques telles que les résultats statistiques des diverses enquêtes gouvernementales, ancienneté des éducateurs, âge des travailleurs, fréquence des activités de formations continues, etc., sont nécessaires à notre recherche.

Tel que décrit par Miller et Fredericks (1991), le débat entre la priorisation d'une méthode qualitative ou d'une méthode quantitative est improductif. Beaupré (2011) déclare que « ce sont les objets de recherche et la compréhension à laquelle on souhaite aboutir qui déterminent la meilleure approche à adopter » (p. 110).

3.2 Techniques et outils de collecte des données

Les données seront recueillies par le biais d'entrevues semi-dirigées auprès d'éducateurs des CPE de Rouyn-Noranda. Selon Gauthier (2006), le chercheur qui adopte l'outil des entrevues semi-dirigées a à cœur la « compréhension riche d'un phénomène » ; volonté correspondant au but de notre recherche. Comme défini par Quivy et Van Campenhoudt (1995, cité dans Beaupré 2001), cette technique permet au chercheur de relever des informations et des éléments pertinents, riches et nuancés, favorisant une meilleure compréhension des sujets à l'étude. À l'aide du guide d'entretien prévu à cet effet, nous conduirons des entrevues semi-dirigées auprès des éducateurs observés. Ces entrevues permettront de relever certains aspects de la pratique, impossibles à saisir lors de l'observation participante. Nous poursuivrons nos entrevues jusqu'à l'obtention d'une saturation empirique des données.

3.3 Population à l'étude et stratégie d'échantillonnage

La population visée par la présente recherche correspond donc aux membres éducateurs en poste au sein des installations des centres de la petite enfance (CPE) de Rouyn-Noranda régis par le ministère de la Famille du Québec. Mentionnons qu'un CPE peut être responsable de plus d'une installation, c'est-à-dire : « de plus d'une entité physique offrant des services de garde éducatifs dans un lieu strictement réservé à cet effet » (Gingras *et al.* 2015). Offrant des services de garde à des groupes d'enfants de moins de 18 mois, appelés *poupons*, ou à des groupes d'enfants âgés entre 18 mois et 5 ans au 30 septembre de l'année en cours, la plupart des installations possèdent des groupes d'enfants issus de chacune de ces catégories d'âge. L'échantillon sera donc fait en

sélectionnant des individus représentatifs de la population choisie dans le cadre de notre recherche.

Selon Robertson (2004), lors d'une recherche qualitative, l'échantillon de recherche est choisi de manière intentionnelle. Les individus constituant l'échantillon doivent partager certaines caractéristiques précises. Dans une perspective d'inclusion des participants à notre recherche, nous n'avons pas trouvé nécessaire de limiter la recherche à une population d'une strate d'âge définie. Toutefois, nous retenons comme critère que les participants doivent être des membres éducateurs formés : ils doivent donc détenir un diplôme d'études collégiales en technique d'éducation à l'enfance et travailler pour un CPE, à temps plein, depuis au moins un an.

3.3.1 Taille et répartition de l'échantillon

De type conventionnel, la structure de notre recherche, constituée d'un échantillon à la population empiriquement limitée, s'intéresse à un groupe homogène et restreint d'individus. Idéalement, constituer un échantillon d'individus provenant des six installations des CPE de Rouyn-Noranda (centre de la petite enfance Bonnaventure [2], centre de la petite enfance l'Anode magique [3], centre de la petite enfance la Ribambelle [1], centre de la petite enfance Fleur et Miel [1] et centre de la petite enfance Au Jardin de Pierrot inc., [1]) serait jugé nécessaire afin d'assurer l'examen des phénomènes présents. Le tableau suivant résume sommairement les choix méthodologiques de notre recherche.

Tableau II Choix méthodologiques

Structure de la recherche	structure close ou conventionnelle
Univers général	la lutte aux inégalités sociales et scolaires
Univers de travail	l'importance accordée à l'analyse réflexive par les éducateurs en CPE
Principe de diversification	diversification interne (intragroupe)
Type d'échantillon	échantillon par homogénéisation
Type de généralisation	généralisation empirico-analytique

Tel que défini par Angers (2005), le traitement de l'échantillonnage sera produit par quotas, ce qui consiste à prélever « un échantillon de la population de recherche, par la sélection d'éléments catégorisés, suivant leur proportion des éléments dans l'ensemble de la population étudiée (p. 106). Autrement dit, notre échantillon sera représentatif des éducateurs œuvrant au sein des CPE de Rouyn-Noranda. Ce type de traitement de l'échantillonnage, dit « non probabiliste », cherche à reproduire de façon fidèle les caractéristiques d'un ensemble. Pour ce faire, le chercheur manipule et isole intentionnellement les variables inappropriées à la recherche (Gauthier, 2006). Le procédé de sélection utilisé sera par « boule de neige ». Selon Angers (2005), le tri boule de neige est caractérisé par un premier noyau d'individus de la population à l'étude. Ces individus conduisent ensuite le chercheur à d'autres individus, et ainsi de suite. Pour les fins de notre recherche, deux premiers éducateurs en CPE nous conduiront à deux autres éducateurs, etc. Ce type d'échantillon rend possible le dégagement de système de relation existant au sein d'un groupe, ce qu'un échantillon « probabiliste » permettrait peu de découvrir (N'DA, 2015). Bertaux (1980) mentionne que le chercheur se doit d'inclure autant d'individus que nécessaire, en vue d'atteindre la « saturation empirique » des données. Cette saturation sera atteinte lorsqu'un nombre suffisant d'éducateurs aura été étudié, et qu'il sera possible de prédire une répétition dans les informations à recueillir (Angers, 2005). Ainsi, les dernières entrevues semi-dirigées n'apporteront plus d'informations suffisamment nouvelles et inattendues pour justifier la continuité de la collecte des données (D'NA, 2015).

Chapitre 4 : Analyse des données

« Une des plus grandes difficultés qui se pose à notre mode de connaissance réside dans le défi permanent de la complexité de notre monde à connaître » (Morin, 1991, p. 87).

Dans ce chapitre, nous définirons d'abord notre rapport à l'objet d'étude. La définition de ce rapport s'avère nécessaire à la production d'une recherche juste et éclairée. Par la suite, nous définirons les méthodes à utiliser selon le type d'analyse qualitative que nous avons choisi d'explorer. Ces méthodes d'analyse, soit 1) la méthode structurale de Lévi-Strauss (1958) et 2) la méthode phénoménologique, nous permettront de tenir compte des conditions objectives et subjectives des discours des éducateurs en CPE de Rouyn-Noranda.

4.1 Notre rapport à l'objet d'étude

Traiter de notre rapport à l'objet d'étude semble être un passage obligé lors de recherches scientifiques. Kelly (1990, cité dans Beaupré, 2011) mentionne l'importance pour le chercheur, de ne pas pratiquer une analyse « accommodante », ajustée selon ses convictions et hypothèses personnelles. D'une étape à l'autre, l'objectivité du chercheur est primordiale afin d'éviter une analyse chargée d'idées préconçues (Kelly, 1990).

Dans le but d'éviter toute contamination des données, Bourdieu (1984) insiste dans ses ouvrages sur la nécessité d'objectiver sa pratique et son propre travail d'objectivation. Nous devons donc accomplir l'auto-analyse continue de notre démarche, de notre façon de penser l'objet d'étude et des idées préconçues qui nous habitent en vue de favoriser la distanciation entre nous et l'objet d'étude. Nous travaillons dans le domaine de la petite enfance depuis 2001 : d'abord comme assistante-éducatrice (AE) et responsable de service de garde en milieu familial (RSGMF) affilié au CPE Le jardin de Pierrot de Rouyn-Noranda durant sept ans et aujourd'hui encore, en tant que RSGMF au secteur privé. Quelques-uns de nos six enfants ont également, sporadiquement, fréquenté un CPE. Plusieurs de nos amis (es) ont également travaillé en petite enfance, certains le font encore

aujourd'hui. L'influence de nos pairs, ainsi que nos expériences passées et présentes, nous suggèrent un certain rapport à la réalité. Toutefois, « il est normal que le chercheur s'intéresse à des choses qu'il connaît » (Bourdieu, 2004, p. 130). Nous sommes conscients que le rapport qui nous lie à l'objet d'étude est dominé par deux catégories d'immersions contradictoires énoncées dans Arino (2007). Il y a, d'une part, la dualité entre le désir de vouloir se distancier des données recueillies, et d'autre part, la tendance du chercheur à s'impliquer directement dans l'objet de recherche.

Le chercheur doit essayer de demeurer le plus objectif possible à toutes les étapes de la recherche, en prenant néanmoins en considération qu'en sciences humaines et sociales, cette « objectivité » est difficilement atteignable. Par conséquent, dès la recension des écrits nécessaires à la problématisation de notre sujet, nous avons tenté de rester neutres dans le choix des lectures, ne privilégiant aucun auteur et aucune école de pensée au sujet des inégalités sociales et scolaires dans le domaine de la petite enfance. Nous tenterons, comme le suggère Husserl (1995) de faire la mise entre parenthèses de notre subjectivité, de nous détacher complètement en tant que chercheur et de mettre de côté notre statut de RSGMF lors de la collecte et de l'analyse des données. Cette situation nous place dans une position inconfortable entre le désir implicite de voir notre hypothèse de recherche se confirmer et le devoir de neutralité affective nécessaire à l'objectivation de la recherche. À ce propos, Groulx (1998) met également en garde le chercheur : « Le praticien doit se méfier de ses perceptions spontanées, de son vécu, source d'erreurs et de biais » (p. 5). Afin de diminuer ce biais potentiel, nous : 1) porterons une attention particulière à la structuration des entretiens ; 2) enregistrerons et retranscrirons l'intégralité des échanges ; et 3) pensons faire vérifier notre analyse des contenus par une validation interjuge.

Lasvergnas (1990) ajoute qu'en cours d'enquête, le chercheur risque souvent d'être surpris par les données recueillies. L'objectivité de ce dernier sera peut-être alors durement mise à l'épreuve, d'où la nécessité pour le chercheur d'analyser constamment son rapport à l'objet d'étude. D'ailleurs, Bourdieu mentionne qu'une analyse véritablement neutre des données ne peut être effectuée que si le chercheur soumet son travail à l'interrogation sociologique (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968).

En somme, afin de produire une recherche juste et éclairée sur l'importance accordée à l'analyse réflexive dans la pratique des éducateurs en CPE de Rouyn-Noranda, nous nous interrogerons continuellement sur notre rapport à l'objet d'étude. Toutefois, tel que le mentionne Beaupré (2011), « nous ne croyons pas que la neutralité absolue soit possible, ni même une fin en soi. C'est plutôt la prise de conscience de notre rapport à l'objet d'étude qui importe ainsi que sa déclaration au lecteur » (p. 127).

4.2 L'analyse qualitative

Notre analyse de données sera de type qualitatif. Le caractère qualitatif consiste à faire émerger le sens des données colligées auprès des sujets observés. L'analyse qualitative, telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2012), se définit comme étant « une démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes » (p. 11). Cette démarche incite à la découverte et à la construction du sens recherché. Cette quête de sens a pour but ultime de répondre à la question de recherche (Fortin, 2010 ; Groulx, Mayer et al. 1997). Les chercheurs Van Campenhoudt et Quivy (2011) décrivent les trois opérations nécessaires à toutes les analyses qualitatives : 1) la retranscription et l'organisation des données recueillies ; 2) la mise en relation particulière des données, favorisant l'émergence d'une typologie ; et 3) la formulation de conclusions, tirées de la comparaison entre les résultats observés et ceux attendus.

Notre travail d'analyse débutera dès la collecte des données. En effet, un travail alternatif entre ces deux phases du processus de recherche est généralement observé. Perçue comme étant un « processus cyclique et interactif » (Miles et Huberman, 2013, p. 31), l'activité analytique, minutieusement orchestrée, sera présente dès notre entrée sur le terrain.

4.3 Les méthodes d'analyse

Dans le cadre de cette analyse qualitative, nous privilégierons les deux méthodes suivantes, soit : 1) l'analyse structurale de Lévi-Strauss (1958), et 2) l'analyse phénoménologique. Ce double procédé d'analyse, mis en œuvre par Beaupré (2011) à l'issue de ses travaux sur la perception du risque chez les mineurs sous terre, permet à la fois l'analyse des conditions objectives et des conditions subjectives de notre objet d'étude. D'ailleurs, les travaux sociologiques de Pierre Bourdieu, auteur pilier de notre cadre théorique, traitent de ces conditions objectives et subjectives.

4.3.1 L'analyse structurale de Lévi-Strauss (1958)

À la manière de Lévi-Strauss (1958), nous analyserons distinctement les récits de nos informateurs éducateurs en CPE. Ce procédé contribuera à dégager, à la fois, les consensus, les dissonances, les singularités et les écarts dans le discours des éducateurs. Nous croyons que cette méthode d'analyse nous permettra d'obtenir une matrice de base représentant clairement les caractéristiques moyennes des éducateurs en CPE de notre étude, ainsi que les conditions dans lesquelles leur discours est donné. Toutefois, contrairement à Lévi-Strauss et ses travaux sur les mythes, le dégagement d'une loi générale structurale n'est guère recherché. Seule la comparaison des éléments des discours nous importe.

Également, selon Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse structurale de Lévi-Strauss se décline en cinq étapes distinctes :

- 1— Le repérage de récits homogènes au point de vue structural ;
- 2— la décomposition des récits (mythes) en plusieurs sous-unités (mythèmes) ;
- 3— la construction de la matrice structurale (...), c'est-à-dire un découpage de tous les mythes et mythèmes afin de cerner les correspondances ;
- 4— la formulation du sens des analogies relevées dans les récits étudiés ;

5— la formulation de la problématique rendant grâce aux récits (...).

La concrétisation de l'analyse structurale sera faite grâce au guide d'entretien dont nous nous servirons lors des entretiens semi-dirigés comporte les huit thèmes suivants, 1) profil professionnel de l'éducateur ; 2) occupation des proches ; 3) rapports au travail ; 4) pratique réflexive ; 5) formation continue ; 6) perception des inégalités, et 7) profil personnel.

Ces thèmes guideront ensuite les questions posées lors des entretiens. Dans un premier temps, nous retranscrirons l'intégralité des enregistrements audio des entretiens semi-dirigés sous forme de verbatim¹. Dans un deuxième temps, les réponses de chaque éducateur, comprises comme une version du récit, seront retranscrites sur des fiches individuelles, telles qu'illustrées ci-dessous :

Tableau III

Fiche individuelle 1

Profil professionnel de l'éducateur	
Ancienneté	
Poste occupé	
Postes occupés jadis	
Heures supplémentaires ?	
Profil d'un bon éducateur	
Motivations du choix de carrière	
Fierté ou non du métier exercé	
Enfants éducateurs ?	

¹ Reproduction intégrale des propos prononcés par l'interviewé ; compte rendu fidèle. Verbatim. (s.d). Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Repéré le 16 novembre 2017 à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/verbatim/81475#JLgJpzLTkaCpErG4.99>

Tableau IV

Fiche individuelle 2

Occupation des proches	
Occupation du père	
Occupation de la mère	
Occupation des frères et sœurs	
Occupation des amis (es) proches	

Tableau V

Fiche individuelle 3

Rapports au travail	
Avec les autres éducateurs	
Avec le personnel-cadre	
Avec la direction	
Avec les parents	

Tableau VI

Fiche individuelle 4

Pratiques réflexives	
Connaissances	
Réflexion avant actes	
Réflexion après actes	
Réflexion sur la provenance/habitus	
Objets de réflexion	
Dispositifs utilisés	
Perception des enfants/actions	

Rapport entre statut économique des parents/traitement de l'enfant	
Pratique réflexive nécessaire au développement professionnel ?	
Avantages et inconvénients de la pratique réflexive	

Tableau VII

Fiche individuelle 5

Formation continue	
Accès à la formation continue/compensation	
Nombre d'heures au cours des 12 derniers mois	
Nature	
Programme éducatif/connaissance	
Perception de l'utilité du programme	

Tableau VIII

Fiche individuelle 6

Perception des inégalités	
Existence	
Sociales ?	
Scolaires ?	
Source des inégalités	
Moyens de les enrayer	
Responsabilités de l'éducateur	
Témoins d'un événement	

Les enfants, tous intelligents de la même façon ? Même degré ?	
Rapport entre statut socio-économique et intelligence des enfants	
Temps accordé aux enfants, différent d'un à l'autre ?	
Différenciation/raisons	

Tableau IX

Fiche individuelle 7

Profil personnel	
Âge	
État civil	
Enfants ?	
Religion	
Scolarité	
Groupe ethnoculturel	
Loisirs	

Le contenu de ces fiches, classées selon les thèmes abordés tout au long de l'entrevue, représentera une version simplifiée des réponses données par les éducateurs en CPE. Précisons qu'il est inutile de retranscrire les verbatim intégralement dans ces fiches. Tel que le mentionne Beaupré (2011), seuls des mots-clés ou des expressions typiques sont nécessaires. Chaque fiche représente, en réalité, une version abrégée et significative des réponses que fourniront les membres de notre échantillon lors des entrevues. Chaque série de réponses fournies par un informateur devient une « version ». La version de chacun des interviewés devient donc une variante des réponses à cette série de questions fournies par l'ensemble de l'échantillon. En somme, la juxtaposition de toutes les versions (réponses) obtenues des informateurs contribue à la création d'un ensemble tridimensionnel,

permettant ainsi la construction d'un modèle de base, c'est-à-dire l'aboutissement de la juxtaposition comparée et la mise en relation de diverses versions d'une même réponse.

4.3.2 L'analyse phénoménologique

La composition de notre modèle de base étant achevée, l'analyse globale des entrevues semi-dirigées à l'aide de la méthode situationnelle phénoménologique et structurale décrite par Paillé et Mucchielli (2012) nous semble pertinente. Cette méthode permettra de nuancer davantage les propos des éducateurs en CPE de Rouyn-Noranda. Consistant en « un recueil de cas décrivant des actions menées par des acteurs et en une série d'analyses débouchant sur une interprétation globale du sens de l'action » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 167), la méthode situationnelle phénoménologique se prête parfaitement à notre recherche qualitative. Tel que le mentionne Giorgi (1997), elle permet de saisir la complexité des phénomènes de l'expérience vécue par les individus à l'étude. La recherche phénoménologique s'attarde à la compréhension d'événements ou d'expériences décrites par les informateurs. Plus spécifiquement, ce type de recherche se donne le mandat de saisir et de clarifier la signification, la structure et les fondements d'un phénomène (Patton, 2002). Ce type d'analyse exige du chercheur qu'il s'engage dans un dialogue avec les données. Ce dernier doit également faire preuve de synthèse en utilisant son raisonnement inductif, c'est-à-dire que l'analyse phénoménologique produit une réflexion entre la signification des données et l'explication de celles-ci.

Selon Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse situationnelle phénoménologique se décline en trois étapes distinctes, soit :

- 1— Lire attentivement, et à plusieurs reprises, le verbatim des informateurs ;
- 2— À l'aide d'énoncés, annoter en marge l'essentiel du témoignage ;
- 3— Utilisant le vocabulaire des informateurs, rédiger un récit phénoménologique pour chaque entretien, de sorte à reconstituer le plus fidèlement possible chacun des récits. Les éléments rédigés dans ce récit doivent impérativement servir à l'objet de recherche.

Nous souhaitons voir apparaître de petits groupes d’informateurs qui se distingueront pour devenir des typologies.

En somme, la conjugaison des deux méthodes d’analyse choisies nous permettra, d’une part, de mettre à jour les récurrences et les singularités des discours des informateurs et, d’autre part, de comprendre le sens des actions des éducateurs en CPE de Rouyn-Noranda. Nous croyons qu’une analyse approfondie de notre objet d’étude ne serait pas possible sans la combinaison de ces deux méthodes.

4.4 L’interprétation des données au moyen de l’analyse structurale

4.4.1 Profil personnel

Notre échantillon se compose de sept éducatrices en CPE de Rouyn-Noranda, soit des femmes âgées entre 32 et 49 ans. La majorité d’entre elles vivent en union de fait (6/7), tandis qu’une minorité est célibataire (1/7). La totalité des répondantes est catholique non pratiquante. Elles ont toutes des enfants. La majorité d’entre elles en ont deux (4/7), deux ont quatre enfants et une en a un seul.

Sur le plan de la scolarité, les sept informatrices détiennent un diplôme d’études collégiales (DEC), du Cégep de l’Abitibi-Témiscamingue. Trois d’entre elles ont également obtenu un diplôme universitaire, soit un baccalauréat en éducation et un certificat en gestion des ressources humaines.

Les loisirs de ces femmes varient. La marche, la chasse, la pêche, la lecture ainsi que le yoga en font partie. Enfin, toutes nos informatrices ont le français comme langue maternelle.

4.4.2 Profil professionnel de l'éducateur

En moyenne, les éducatrices en CPE de notre échantillon ont à leur actif 18 ans d'ancienneté. Leur expérience de travail en CPE varie entre 8 et 32 ans. L'une d'entre elles s'est « formée » après son embauche au centre. Plusieurs ont occupé un poste au sein du conseil d'administration du CPE (3/7). L'une d'entre elles a également travaillé comme agente de conformité et comme chargée de cours à la technique d'éducation à l'enfance du Cégep. Enfin, une autre a occasionnellement travaillé aux cuisines de son CPE.

Toutes nos répondantes affirment ne faire des heures supplémentaires qu'en de rares occasions, lorsque les circonstances les y obligent. Par exemple : lorsqu'elles n'ont pas de remplaçantes lors de leurs pauses ou lorsqu'elles doivent rester au CPE à la fin de leur quart de travail, veillant ainsi au respect du ratio obligatoire « enfants/éducateurs ».

Selon nos informatrices (7/7), une bonne éducatrice se définit avant tout comme un individu accordant une place importante aux enfants dans sa vie. La totalité d'entre elles soutient que les aimer et avoir leur bien-être à cœur est primordial. Le travail d'équipe, selon trois informatrices (3/7), autant avec les parents qu'avec les autres membres du CPE, importe également. La majorité des répondantes (5/7) estime qu'un « lâcher-prise », c'est-à-dire l'acceptation de ne pouvoir tout contrôler, à tout moment, ainsi qu'une connaissance accrue des forces et des limites intrinsèques font partie du profil d'une bonne éducatrice en CPE. La justesse de jugement, la tolérance, la patience et la créativité sont des qualités nécessaires, mentionnées par l'ensemble des informatrices. D'autres répondantes ajoutent diverses caractéristiques, telles qu'être bon orateur (2/7) et être passionné (2/7). Enfin, une répondante ajoute que foncièrement, pour devenir éducatrice, la formation n'est pas essentielle, mais constitue plutôt un atout de plus.

Unaniment, nos informatrices sont très fières d'exercer le métier d'éducatrice en CPE. Pour elles, le choix de cette carrière allait de soi (4/7), certaines allant jusqu'à dire que c'est le métier qui les a choisies (3/7).

4.4.3 Occupation des proches

Toutes nos informatrices proviennent d'une famille ouvrière, de la classe moyenne. Deux informatrices ont des pères mineurs de fond, d'autres sont camionneurs (3/7). La majorité des mères (5/7) s'occupaient de jeunes enfants dans des services de garde en milieu familial. Les frères et les sœurs de nos informatrices exercent des métiers très variés, tels qu'éducatrice spécialisée (1/7), directrice d'un centre de recherche (1/7) et mineurs de fond (2/7). Une d'entre elles soutient que ni ses parents ni les membres de sa famille ne sont scolarisés. La totalité des répondantes fréquente leurs collègues ou d'autres éducatrices en CPE à l'extérieur des heures de travail.

4.4.4 Rapports au travail

Nos informatrices affirment, à quelques nuances près, très bien s'entendre avec tous les agents du CPE dans lequel elles travaillent. Une minorité (2/7) précise toutefois que de légers conflits occasionnels jaillissent entre collègues. Toutes admettent avoir un grand soutien des membres de la direction.

Les relations avec les parents des enfants de leur groupe se passent majoritairement très bien (6/7). Une répondante qualifie ses relations avec les parents de bonnes. Celle-ci mentionne que parfois, en situation conflictuelle, il n'y a pas de solutions et que les éducatrices doivent accepter cela. Les échanges éducatrices-parents se font verbalement (7/7). Aucun type de communication écrite n'est utilisé. Une minorité (2/7) estime que cela pose parfois des problèmes. En effet, les enfants arrivent souvent très tôt en journée, avant le début du quart de travail de l'éducatrice, et repartent tard en fin de journée, après la fin de leur quart de travail. Selon ces informatrices (2/7) plusieurs éducatrices ne voient donc quasiment jamais les parents des enfants de leur groupe. Selon elles, des solutions pour pallier le manque de communication seraient à prévoir. Toutefois, mentionnant que « les paroles s'envolent tandis que les écrits restent », une répondante doute du bien-fondé de l'instauration d'une communication écrite entre les parents et les éducatrices du CPE.

4.4.5 Formation continue

La majorité de nos informatrices (6/7) bénéficient d'un très grand accès à de la formation continue depuis les douze derniers mois. Unanimement, elles ont répondu que ce nouveau phénomène survient à la suite de plusieurs années de coupes budgétaires gouvernementales. En moyenne, une trentaine d'heures de formations sont reçues, oscillant de trente à cinquante heures par année. Les répondantes affirment toutes être payées au taux horaire habituel pour assister à ces formations.

Nous avons voulu connaître la nature des activités formatrices suivies par nos répondantes. Ces activités concernent le développement global des enfants (7/7), le guide alimentaire « Gazelle et Potiron » (2/7), ainsi que des activités ciblant l'entrée des enfants à la maternelle (3/7). Aucune formation n'a fait mention du programme éducatif « Accueillir la petite enfance ». À ce propos, toutes affirment avoir étudié ce programme durant leur formation collégiale, sans toutefois s'y référer dans leur pratique. Deux informatrices estiment ce programme désuet. Enfin, toutes nos répondantes (7/7) disent ne jamais l'utiliser.

4.4.6 Pratique réflexive

D'entrée de jeu, mentionnons que la majorité des informatrices (5/7) n'ont jamais entendu parler de pratique réflexive (PR) ou d'analyse réflexive (AR). Une seule a appris ces concepts lorsqu'elle étudiait à l'université, tandis que l'autre en a eu connaissance lors d'une formation personnelle, extérieure au CPE. Certaines répondantes (3/7) tentent une définition. Pour deux d'entre elles, la PR consiste en une remise en question des pensées et des actions. Une autre croit que ce type de pratique permet de pousser plus loin la réflexion, dans un but de modification de la pratique.

La majorité des informatrices (6/7) racontent qu'elles réfléchissent avant de passer à l'acte durant la journée. Certaines (2/7) mentionnent que cette réflexion se fait principalement lorsque l'enjeu est important, par exemple, lors de prises de décisions

concernant la sécurité des enfants. Une informatrice mentionne ne jamais réfléchir en amont de la pratique, toutefois, la réflexion opérée après la pratique importe pour la majorité des répondantes (6/7). Les meilleurs comme les pires moments de la journée (7/7) sont alors revus, soit pour s'auto féliciter (3/7) ou admettre que des actions doivent être posées (2/7) afin de modifier la pratique. Une seule formatrice dit parfois porter son attention sur la provenance de ses actes. Elle raconte le faire lorsqu'elle perçoit une très grande rigidité de sa part ; vient alors un questionnement sur l'origine des valeurs qu'elle défend ardemment.

Majoritairement (6/7), outre l'utilisation de leur mémoire, aucun dispositif n'est utilisé pour consigner les pensées avant, pendant ou après l'acte. Seule une informatrice mentionne avoir recours à de petits bouts de papier posés au coin de son bureau. Une minorité (2/7) estime qu'étant donné la nature de leurs conversations, une certaine forme de pratique réflexive se fait lors de rencontres entre collègues du CPE.

Presque toutes nos répondantes (5/7) établissent un lien direct entre les actions posées et la perception qu'elles ont des enfants. L'humain étant ainsi fait (2/7), certains commentaires provenant d'éducatrices d'années précédentes (3/7) influencent la perception qu'elles ont des enfants. À ce propos, l'ensemble des répondantes affirment que cette influence nuit et ne doit pas subsister.

Nous avons questionné notre échantillon concernant l'existence d'un quelconque rapport de causalité entre le statut économique des parents et le traitement réservé à l'enfant par les membres des CPE. La majorité des répondantes (5/7) balaièrent du revers de la main l'existence de ce rapport, d'autres répondent « oui, bien sûr ! » (2/7). L'une de nos informatrices souligne que cette facette de la pratique, soit d'accorder certains traitements de faveur aux enfants de familles les mieux nanties, devrait faire l'objet d'un cours entier à la TEE. Selon cette dernière, une formation obligatoire de 45 heures sur le sujet devrait être exigée.

De manière unanime, les répondantes déclarent l'importance de la pratique réflexive pour assurer un développement professionnel du métier d'éducateur en CPE. Certaines (5/7) nous confient qu'elles auraient aimé en apprendre davantage sur la PR durant leur formation collégiale. Les avantages qu'apporte cette PR ne font nul doute (7/7).

Toutefois, la prudence est de mise (1/7) lors de cette pratique, qui peut parfois s'avérer déstabilisante au point d'y penser constamment et de mettre en doute chacun de nos actes durant la pratique.

4.4.7 Perception des inégalités

Personne ne nie l'existence des inégalités sociales et scolaires au sein de leur CPE. Les répondantes mentionnent qu'il y en a même « beaucoup » (6/7). L'une d'entre elles soutient que, malgré tout, les inégalités sont plus nombreuses en milieu scolaire qu'en CPE. Les enfants entre eux ne voient pas les iniquités (3/7), ce sont plutôt les adultes qui les remarquent, les amplifient ou les dénoncent (2/7). Selon nos informatrices, l'entourage de l'enfant (7/7) présente des sources d'inégalités. Cela peut provenir du cercle d'amis (es) (3/7), ainsi que du rang socio-économique de la famille (3/7). Le manque de connaissances générales des parents (1/7), le manque d'implications parentales (4/7), ainsi qu'une perception erronée du développement de leurs enfants (3/7) provoquent diverses inégalités. Une majorité d'informatrices (5/7) mentionnent le rôle joué par les éducatrices dans la formation des iniquités. Selon certaines (3/7), le manque d'expérience en milieu de travail et le manque de jugement critique (2/7) des éducatrices favorisent cette réalité. Des liens d'attachement plus fort entre certains parents, enfants et éducatrices peuvent également se créer à l'extérieur du CPE, et avoir une incidence sur les traitements prodigués à l'enfant (1/7).

Pour contrer le phénomène, la nécessité de centrer l'attention des éducatrices uniquement sur les besoins de l'enfant semble pour la plupart incarner la solution. Il faudrait également offrir un plus grand soutien à certains parents (2/7), expliquer aux jeunes enfants l'existence des « différences » entre humains (1/7), et mieux réfléchir avant d'agir (1/7). Nos informatrices (7/7) témoignent d'événements favorisant les inégalités sociales et scolaires au sein de leur CPE. Quelques-unes (3/7) ont observé une certaine forme de violence verbale envers les enfants, d'autres (2/7) nomment la mise en application injustifiée ou illogique de conséquences de la part d'éducatrices, à la suite de fâcheux

incidents. Une informatrice mentionne avoir été témoin d'actes de violences physiques, par l'éducatrice responsable, envers un enfant handicapé du CPE.

Nous avons voulu savoir s'il y avait une différenciation en ce qui concerne le temps accordé à chaque enfant. Les répondantes (7/7) disent « oui ». De façon circonstancielle, le temps accordé à chacun dépend des besoins à combler chez l'enfant et jamais selon le statut socio-économique que possède la famille de celui-ci.

4.4.8 Modèle de base produit de l'analyse structurale

À la suite de l'analyse structurale réalisée, nous présentons un modèle de base. Ce modèle collige les caractéristiques moyennes de nos informatrices, ainsi que le discours unanime relevé quant au métier d'éducatrice en CPE et, plus particulièrement, quant à la démarche réflexive employée.

L'informatrice moyenne de notre échantillon vit en couple et a, en moyenne, 2,5 enfants. De religion catholique, elle n'est pas pratiquante. Au point de vue de la scolarité, elle détient un diplôme d'études collégiales. Elle parle français. La femme éducatrice moyenne de notre échantillon travaille en CPE depuis dix-huit ans. Au travail, elle ne fait pas d'heures supplémentaires. Pour elle, une bonne éducatrice se définit par l'importance et l'amour accordés aux enfants. Elle s'entend bien avec tout le monde au CPE, aime profondément les enfants et est très fière d'exercer le métier.

L'éducatrice provient d'une famille ouvrière dont la mère a également été éducatrice. Son père, ses frères et ses sœurs exercent des métiers n'exigeant aucun diplôme collégial ou universitaire. Elle a un grand cercle de connaissances, composé d'une majorité d'éducatrices en CPE. L'éducatrice moyenne en CPE de Rouyn-Noranda entretient d'excellents rapports avec les autres membres éducateurs de son centre. Ses relations avec le personnel-cadre et la direction du centre se passent également très bien. Il arrive, à l'occasion, que des ajustements (non décrites) soient faits entre elle et les parents, sans toutefois que cela trouble l'harmonie entre eux. L'éducatrice moyenne de notre échantillon a reçu, au cours de la dernière année, plusieurs formations totalisant une trentaine d'heures,

au cours desquelles son salaire habituel lui est versé. Le développement global des enfants est au cœur des activités formatrices. L'éducatrice connaît le programme éducatif « Accueillir la petite enfance », mais ne l'utilise guère. Selon elle, il n'est plus très utile.

L'éducatrice ne connaît pas la pratique réflexive, mais tente une définition. Pour elle, cela signifie réfléchir durant la pratique, trouver des solutions. Elle réfléchit avant et après les actes. Elle n'interroge pas la provenance de ses actions. L'objet de ses réflexions concerne majoritairement les bons et moins bons moments de la journée. Elle n'utilise aucun dispositif, outre sa mémoire, pour consigner ses pensées. Selon elle, la perception des enfants teinte ses actions envers eux, même si cela doit être proscrit. L'éducatrice ne croit pas qu'il existe un rapport de causalité entre le statut économique des parents et le traitement réservé à l'enfant en CPE. Quelques questions témoins ont été utilisées pour le vérifier. Elle souligne la pertinence de la pratique réflexive dans le développement professionnel du métier d'éducatrice, pratique, quant à elle, qui ne comporte que des avantages.

Tableau X

Modèle de base issu de l'échantillon des éducatrices en CPE de Rouyn-Noranda

THÉMATIQUES	ÉDUCATRICE EN CPE DE ROUYN-NORANDA ISSUE DE NOTRE ÉCHANTILLON
Profil personnel	Vit en couple ; 2,5 enfants ; catholique non pratiquante ; francophone ; scolarité diplôme d'études collégiales.
Profil de l'éducatrice	18 ans d'expérience ; l'amour et les besoins des enfants lui tiennent à cœur ; ne fait pas d'heures supplémentaires ; s'entend bien avec tout le monde au CPE ; très fière de son travail.
Occupation des proches	Famille ouvrière ; sa mère est également éducatrice ; son père, ses frères et sœurs ne sont pas scolarisés au-delà du secondaire ; ses amis (es) proches sont éducatrices.

Rapports au travail	S'entend très bien avec les collègues et les cadres ; ses relations avec les parents sont harmonieuses, malgré quelques petits ajustements occasionnels.
Formation continue	Total d'une trentaine d'heures au cours des douze derniers mois ; la formation continue reçue concerne majoritairement le développement global des enfants ; programme éducatif « Accueillir la petite enfance » connu, mais non utilisé.
Pratique réflexive (PR)	Ne connais pas d'entrée de jeu la PR ; signifie réfléchir et trouver des solutions ; réfléchir avant et après les actes ; concernant les bons et les moins bons moments de la journée ; n'utilise que sa tête, sa mémoire ; sa perception des enfants teinte ses actions ; aucun rapport de causalité entre le statut économique des parents et le traitement réservé à l'enfant ; la PR est importante au développement professionnel du métier ; il n'y a que des avantages à la PR.
Perception des inégalités	Reconnait qu'il y a beaucoup d'inégalités sociales et scolaires au CPE ; tient pour responsable l'entourage des enfants ; peut elle-même engendrer des inégalités ; se recentrer sur les besoins des enfants pour enrayer les inégalités ; témoin d'événements fâcheux ; accorde plus de temps à un enfant qu'à un autre, de façon circonstancielle, selon le besoin des enfants.

4.5 Interprétation des résultats au moyen de la méthode situationnelle phénoménologique

À la suite de l'analyse de nos données au moyen de la méthode structurale de Lévi-Strauss (1958), des récurrences et des singularités dans les discours de nos informatrices furent colligées dans un modèle de base. L'analyse phénoménologique permet maintenant de dégager une analogie entre les éducatrices de notre échantillon relativement aux inégalités sociales et scolaires au sein des CPE et à leur pratique réflexive. Notre analyse prend la forme d'une typologie mettant en relation deux catégories d'éducatrice en CPE, et ce, selon leur perception des inégalités compte tenu de la qualité des services prodigués et le statut économique des parents.

Le premier groupe (5/7) considère qu'il n'existe aucun lien entre la pratique des éducatrices, la qualité des services prodigués aux enfants et le statut économique des parents. Le deuxième groupe (2/7) estime, pour sa part, que les éducatrices peuvent créer

des inégalités dans les traitements réservés aux enfants, sous l'influence du statut économique des parents.

4.5.1 Il n'y a pas d'inégalités liées au statut économique : le premier groupe

Le premier groupe comprend la majorité des éducatrices de notre échantillon (5/7). Selon elles, il n'existe aucun lien entre le statut économique des parents, leur perception des enfants et la façon dont elles les traitent. Ces éducatrices expliquent les sources d'inégalités présentes dans leur CPE de la façon suivante :

Tableau XI

Sources des inégalités sociales et scolaires

Sources	Propos d'éducatrices
Les parents	<ul style="list-style-type: none"> – Un parent qui a de l'argent peut ne jamais apporter les vêtements nécessaires pour jouer dehors (008) – La perception erronée du développement de son enfant : une mère, sans mauvaise foi, qui ne voit pas le retard de son enfant (009) – Le manque d'implication des parents (671) – Les parents ! Va pas chercher plus loin ! (001)
Les éducatrices	<ul style="list-style-type: none"> – Une éducatrice peut laisser un enfant se faire tabasser un peu, si le jeune lui tape sur les nerfs (1234) – Le manque d'expérience des éducatrices et les non formées (609) – Les nouvelles éducatrices, parce que tout est beau dans les livres, mais ça l'est un peu moins sur le terrain (001)
La fatalité	<ul style="list-style-type: none"> – L'être humain est ainsi fait (609) – Tout le temps, partout, c'est la vie (001)

4.5.2 Les inégalités provenant du statut économique des parents sont omniprésentes : le deuxième groupe

Le deuxième groupe est formé de deux informatrices (2/7). Elles soutiennent que l'influence du statut économique de certains parents fréquentant leur service de garde influence certainement la qualité des services reçus. Selon l'une d'elles, les inégalités ainsi engendrées sont omniprésentes ; un pan de la formation initiale devrait être consacré à la dénonciation de cette réalité, ainsi qu'à la recherche de solutions en vue de pallier ces inégalités. Ce deuxième groupe est formée des éducatrices ayant le plus grand nombre d'heures passées au travail. Elles sont également les plus scolarisées. Nous remettons en question le lien de causalité entre l'habitus de ces dernières et leurs déclarations concernant les inégalités présentes au sein des CPE.

Chapitre 5 : Discussion

« La recherche (...) Ce n'est pas seulement l'affaire d'un simple individu : toute une culture y participe » (Éco, 1985, p. 20).

Dans le cadre de cette recherche, nous voulons décrire la posture réflexive des membres éducateurs en CPE dans leur pratique quotidienne. Plus particulièrement, nous cherchons à connaître la place accordée à l'analyse réflexive dans la lutte aux inégalités sociales et scolaires chez les jeunes enfants.

Notre question spécifique de recherche est la suivante : quelle est l'importance accordée à la pratique réflexive par les membres éducateurs des CPE de Rouyn-Noranda afin de réduire les inégalités sociales et scolaires ? Nous recherchons s'ils ont recours ou non, d'une façon ou d'une autre, à l'analyse réflexive comme outil de formation réflexive dans leur pratique d'éducateur de la petite enfance. Si oui, quelles en sont les principales manifestations ?

L'hypothèse de notre recherche se décrit comme suit : l'importance accordée à la pratique réflexive par les membres éducateurs des CPE a un impact important dans la lutte à la réduction des inégalités sociales et scolaires dès la petite enfance. Nous croyons avoir validé partiellement notre hypothèse.

Les éducatrices en CPE rencontrées remarquent des inégalités dans leur centre et toutes les reconnaissent chez les autres éducatrices. Pour les amoindrir, elles nomment des solutions. En voici quelques-unes :

Tableau XII

Solutions pour enrayer les inégalités dans les CPE

Nature des solutions	Propos d'éducatrices
Actions envers les enfants	– Être juste envers tous les enfants (09) – Se centrer sur l'enfant et ses besoins (08) – Donner plus d'attention à ceux qui en ont besoin (289)
Actions envers les parents	– Soutenir le parent. Lui donner du temps, de l'amour et être compréhensive (671)
Actions envers l'éducatrice	– Ne pas avoir peur d'appeler la Direction de la Protection de la jeunesse (DPJ) lorsque nécessaire (289) – Ne pas avoir peur de nommer et de discuter des différences avec les enfants (1234) – L'éducatrice doit se dire que les inégalités existent et qu'elle doit s'auto-analyser. Elle doit aussi assumer ses propos (1234) – Réfléchir avant d'agir (001) – J'essaie d'être plus gentille et plus patiente (0609)

Les éducatrices en CPE ont toutes recours, d'une façon ou d'une autre, à une forme d'analyse réflexive de leur pratique. Toutefois, aucune d'elles ne s'est approprié cette pratique lors de la formation initiale. Nous nous questionnons à ce sujet. En effet, selon l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance inscrits (EPEI) :

(...) Le Code de déontologie et normes d'exercices indique que les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance « comprennent l'importance de la pratique réflexive, du développement du leadership et savent en quoi l'apprentissage professionnel continu contribue à leur perfectionnement professionnel et à l'amélioration de la qualité des services à l'enfance offerts aux enfants, aux familles et aux collectivités. » (EPEI, 2017)

Pour que l'éducatrice comprenne l'importance de la pratique réflexive, il va de soi que la nature et le but de cette pratique doivent faire partie prenante de la formation initiale. À cet effet, le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGE), issue d'un projet financé par le Gouvernement du Canada, publiait en 2013, « Normes professionnelles des éducatrices et éducateurs à l'enfance ». Ce document décrit les compétences, les habiletés, ainsi que les connaissances de base requises à cette profession. La pratique réflexive y est clairement indiquée. Plusieurs provinces canadiennes, telles la Colombie-Britannique et l'Ontario, soutiennent que la maîtrise de la pratique réflexive est « l'un des principaux rôles de l'éducateur de la petite enfance » (Flanagan, 2011, p. 84).

L'analyse des données recueillies lors de notre recherche nous permet de constater que la formation initiale des éducateurs et éducatrices de Rouyn-Noranda laisse ceux-ci dans l'ignorance concernant la pratique réflexive. Malgré la bonne volonté des éducateurs et éducatrices, ce manque de connaissances n'aide certainement pas la lutte aux inégalités sociales et scolaires dans les CPE. Nous croyons que l'importance accordée au statut social plus élevé de certains parents n'engendre pas l'égalité des chances. En effet, pour qu'il y ait égalité des chances, l'éducatrice en CPE devrait « placer tous les individus dans une situation identique, pour que la compétition, dont les enjeux ne sont pas minces, soit juste » (Dalberg et al., 2012, p. 11), c'est-à-dire qu'une égalité doit être créée dans une société inégale (Bottomore, 1964).

5.1 Les formes de capital, le sens pratique et le champ de l'éducation à la petite enfance

Selon Bourdieu (1980), la société est divisée en champs ; il s'agit d'espaces sociaux qui, selon des enjeux spécifiques, imposent la culture dominante comme sens commun. Cette réalité, allant de soi, est partie prenante des conditions sociales dans lesquelles les individus (agents) évoluent (Fortier et Deschenaux, 1995). Autrement dit, les règles et les enjeux de la profession à l'intérieur d'un champ font partie intégrante de celui-ci. Dans le but d'exercer la profession d'éducatrice en CPE et de s'y sentir à l'aise, l'éducatrice doit

posséder un certain niveau de culture première et seconde, dont le fonctionnement des règles inhérentes à la bonne entente au sein de leur lieu de travail. Le champ incarne diverses formes de capital (Bourdieu, 2002). Ces dernières assurent des structures de domination impliquant des luttes et des rapports de force entre les individus formant les champs. Toutefois, la majorité des éducatrices de notre étude soutiennent qu'il n'y a pas, voir très peu, de rapports de domination au sein de leur CPE. Elles soutiennent entretenir d'excellentes relations de travail, peu importe le poste occupé par leur collègue.

L'influence du capital social exerce une certaine forme de contrôle sur l'agir des éducatrices. Ce contrôle définit en quelque sorte « le sens du jeu » à adopter par les agents du champ d'éducation à la petite enfance, dans la course à l'augmentation du capital symbolique. Compris comme un « système acquis de préférences, de principes de vision et de division, de structures cognitives durables (...) et de schèmes d'action » (Bourdieu, 1994, p. 45), le sens pratique permet à l'agent d'anticiper l'avenir du jeu, et d'adapter sa réponse à l'égard d'une situation donnée. Autrement dit, le sens pratique nécessaire au champ des CPE confère à l'éducatrice, dans une certaine mesure, les limites, les dispositions favorables, les structures du champ, ainsi que le savoir-être et le savoir-faire à adopter. En théorie, le sens pratique doit être commun à tous les agents d'un champ.

CONCLUSION

Notre recherche porte sur les mécanismes de reproduction des inégalités sociales et scolaires au sein des centres de la petite enfance de Rouyn-Noranda (CPE). Nous souhaitons connaître les causes de ces inégalités et le rôle joué par les membres éducateurs des CPE dans leur perpétuation ou leur éradication, notamment concernant le statut économique des parents. Nous recherchions s'ils ont recours ou non, d'une façon ou d'une autre, à l'analyse réflexive comme outil de formation réflexive lors de leur pratique d'éducateur de la petite enfance. Si c'est le cas, quelles en sont les principales manifestations.

L'hypothèse de recherche était la suivante : l'importance accordée à la pratique réflexive par les membres éducateurs des CPE a un impact important dans la lutte à la réduction des inégalités sociales et scolaires dès la petite enfance. Nous croyons avoir validé partiellement notre hypothèse.

Notre cadre théorique proposait la mise en contexte de la pratique réflexive en général, ainsi que l'importance de celle-ci dans la pratique d'éducateur de la petite enfance, selon les travaux sociologiques de Perrenoud. Par la suite, nous avons tenté de décrire l'influence que pourrait exercer la prise en compte de certains concepts de Bourdieu (1980) dans la pratique réflexive.

Sur le plan méthodologique, en raison de la nature de l'enquête ethnographique et des données recueillies, une recherche de type descriptive et exploratoire, permettant de comprendre un phénomène, se montrait pertinente. Pour y parvenir, nous avons rencontré sept éducatrices en CPE de Rouyn-Noranda, soit jusqu'à l'atteinte d'une certaine saturation empirique. Nos informatrices, choisies grâce à la méthode « boule de neige », ont participé à des entrevues semi-dirigées. Les thèmes abordés lors de ces rencontres furent : 1) le profil professionnel de l'éducateur, 2) l'occupation des proches, 3) les rapports au travail, 4) la pratique réflexive, 5) la formation continue, 6) la perception des inégalités, ainsi que 7) le profil personnel.

De nature qualitative, et inspirées de Beaupré (2011), les méthodes d'analyses retenues combinaient la méthode structurale de Strauss (1958) et la méthode phénoménologique. L'utilisation de la méthode de Strauss (1958) nous a permis de relever les récurrences et les singularités dans les discours de nos informatrices, lesquelles ont été colligées dans un modèle de base. Par la suite, l'analyse phénoménologique a permis le dégagement d'une analogie entre les éducatrices de notre échantillon concernant les inégalités sociales et scolaires au sein des CPE et leur pratique réflexive.

Outre la mise en application de connaissances pluridisciplinaires appropriées pour prendre soin des enfants en dehors du noyau familial, l'éducateur de la petite enfance doit apprendre à mobiliser ses connaissances et à les mettre en lien avec ses observations pour ajuster ses pratiques, favorisant ainsi chez lui des compétences réflexives ainsi que les conditions nécessaires au développement d'une posture critique sur sa pratique (Peeters et Vandebroek, 2011).

L'objectif de cette posture critique est de prodiguer aux enfants et aux parents utilisateurs des services de garde une éducation empreinte de l'approche antidiscriminatoire d'écrite par Pressing et Wagner (2006). L'approche antidiscriminatoire souligne la dignité humaine et s'inscrit dans le courant humaniste :

« Reconnaître les discriminations, les préjugés et les combattre est un travail indispensable dans toute société, que ces discriminations soient institutionnalisées ou individuelles. Les positions de pouvoir inégales menacent l'humanité de chacun — celle des dominés comme celle des privilégiés. » (Preissing et Wagner, 2006, p. 11).

Notre projet de recherche peut certainement s'avérer utile aux étudiants à la technique d'éducation à l'enfance, aux dirigeants des centres de la petite enfance, ainsi qu'aux éducateurs de ces centres. Nous projetons de diffuser les résultats de notre enquête à l'occasion de publications, tantôt scientifiques, tantôt vulgarisées. Néanmoins, nous sommes conscients que notre interprétation se limite dans le temps et dans l'espace, soit que les résultats obtenus quant à la pratique réflexive des éducateurs en CPE sont propres à un contexte régional particulier (Rouyn-Noranda) ainsi qu'à une époque précise (2017).

Enfin, les avenues de recherche portant sur l'univers des centres de la petite enfance sont nombreuses. La mise en place d'une formation obligatoire concernant l'accompagnement de la pratique réflexive chez les futurs éducateurs de la petite enfance, ainsi que le retour au tarif universel subventionné en services de garde sans but lucratif constituent autant de pistes prometteuses et trop peu explorées jusqu'à maintenant.

Concernant le retour au tarif universel subventionné, Bigras et Gagné (2016, p. 35) mentionnent :

« Actuellement, la double ponction des foyers de jeunes familles (i.e une tarification quotidienne et une tarification annuelle lors de l'impôt) et l'implantation du modèle d'utilisateur-payeur en petite enfance (qui se traduit par une modulation des tarifs en fonction du revenu) ont pour conséquence de soustraire une part encore plus importante du revenu des familles de jeunes enfants. Les jeunes parents qui paient déjà des impôts en fonction de leur revenu se voient ainsi imposés deux fois pour leur service de garde. Plus inquiétants encore est que cela représente un changement de paradigme complet du pacte social québécois qui stipule que les services publics sont financés par l'ensemble des individus en fonction de leur revenu. Le nouveau paradigme correspond davantage au principe d'utilisateur-payeur et constitue une atteinte au principe d'accessibilité incompatible avec les notions d'égalité des chances et de développement optimal de l'enfant. »

Considérant que les agents ne soient pas tous égaux, en raison de leur hiérarchie, il ne peut y avoir de rencontres équilibrées ni de rencontres égalitaires sans faire part de bonne volonté. Autrement dit, l'éducateur ne peut prodiguer des traitements égalitaires aux enfants dont il a la garde si, en amont de la rencontre, il ne procède pas à une prise de conscience. L'éducateur doit apprendre à être sans préjugés. Il doit prendre conscience qu'il peut contribuer à endommager l'image de soi de l'enfant par exemple, par des gestes, des actions et des paroles irréfléchis ou involontaires (Preissing et Wagner, 2006). Selon Flanagan (2011, p. 85) :

« La pratique réflexive permet aux éducateurs de la petite enfance d'examiner et de critiquer leurs propres croyances à l'égard de la culture et de la diversité ainsi que la façon

dont leurs croyances et leurs valeurs influent sur leur façon de percevoir le comportement des enfants. »

BIBLIOGRAPHIE

- Accardo, A. (2006). *Introduction à une sociologie critique. Lire Pierre Bourdieu*. France : Agone.
- Agar, M. H. (1986). *Speaking of ethnography*, Beverly Hills : Sage.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1996). « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser », dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, P. (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck, p. 27-40.
- Angers, M. (2005). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Montréal : CEC.
- Arino, M. (2007). *La subjectivité du chercheur en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.
- Baudelot, C., et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : La Découverte
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans Tardif, M., Borges, C., et Malo, A. *Le virage réflexif en éducation*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- Beaud, S., et Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Beaud, S., et Weber, F. (2012). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Beaune, S., A., de (1995). *Les hommes au temps de Lascaux, 40 000 – 10 000 avant J.-C.* Paris : Hachette Littératures.
- Beaupré, S. (2011). *La perception du risque sous terre : l'exemple des mineurs de l'Abitibi-Témiscamingue* (Thèse de doctorat, S.H.A.). Montréal : Université de Montréal.
- Beaupré, S. (2014). L'analyse réflexive : un passage obligé dans la pratique enseignante, *Vivre le primaire*, 27 (printemps 2014), 2, 52-53.

- Beck, U. *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités, *Cahier international de Sociologie*, vol. LXIX, p. 197-225.
- Bigras, N. et Gagné, A. (2016). *Commission sur l'éducation de la petite enfance*. Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance. Université du Québec à Montréal.
- Bisseret, N. (1975). Les inégaux ou la sélection universitaire. Dans : *Revue française de pédagogie*, volume 32, p. 71-74.
- Bonnewitz, P. (1998). *La sociologie de Pierre Bourdieu*. Paris : PUF.
- Bonté, P., et Izard, M. (2001). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Bosse Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., et Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir les parents des jeunes enfants : un cadre de référence pour les professionnels*, Toulouse : Éres.
- Bottomore, T.B. (1964). *Elites and society*. London : Watts.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponse*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2000). *Les structures sociales de l'économie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2002). *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Acte de la recherche en science sociale*, vol. 5, n° 150, p. 43-58.
- Bourdieu, P. (2004). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., et Passeron, J.C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.
- Bourdieu, P., et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de Minuit.
- Braz, A. (2011). *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bredenkamp, S., et Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood education. Washington, DC, National Association for the Education of Young Children*.
- Bronfenbrenner, U., et Ceci, S. J. (1993). Heredity, environment, and the question "How?": A new theoretical perspective for the 1990s, dans Plomin, R., McClean, G.E. (eds.) 1993. *Nature, Nurture and Psychology*, Washington: APA Books.
- Bush, J. & Phillips, D. (1996). International approaches to defining quality. *Reinventing early care & education: A vision of a quality system*, 65–80.
- Cadderhead, J. (1989). Reflexive teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43–51.
- Cantin, G. (2006). *Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents*, Montréal, Université de Montréal, Ph. D.
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N., et Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ?*, Bruxelles : De Boeck.
- Chomant, C. (2003). *Note de recherche en science humaine. Histoire des inégalités sociales et scolaires, sociologie des inégalités d'éducation, idéal égalitaire. Outil pour une recherche en thèse de doctorat sur la question des inégalités socio-scolaires, de la diversité cognitive et de la philosophie de la justice*. (Thèse de doctorat). Université de Rouen, France.
- Chopart, J.-N., et Martin, C. (2004). *Que reste-t-il des classes sociales ?* France : Éditions de l'école nationale de santé publique/Lien sociale et politique.

- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (2013). Normes professionnelles des éducatrices et des éducateurs à l'enfance. Consulté le 22-05-2019 <http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/French%20Docs/OSECE-FR.pdf>
- Couturier, E.-L. (2017). De gardienne d'enfants à éducatrice en garderie. (Rapport no. 02). Montréal, Québec : Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS).
- Dahlberg, G., Moss, P., et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance*, Toulouse : Ères.
- Daniel, D. (2003). *Voyage dans les centres de la petite enfance*, Montréal : Éditions de l'Homme.
- Dargère, C. (2012). *L'observation incognito en sociologie, Notions théoriques, démarche réflexive, approche pratique et exemples concrets*, Paris : L'Harmattan.
- Desaulniers, M.P., et Jutras, F. (2006). L'éthique professionnelle en enseignement, fondements et pratiques, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins, J. (2000). Une « formation réflexive pour les enseignants ». Pour les enseignants : analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation, dans Pallascio, R., et Lafortune, L. (Eds), *Pour une pensée réflexive en éducation*. (pp. 325-343), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins, J., et Boudreau, A. (2012). Les écrits réflexifs en formation : de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme. *Pédagogies en développement*, 161-177.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill éditeur.
- Devos, C., et Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité. Dans Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., et Perrenoud, P. (Dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Belgique : De Boeck Supérieur s.a.

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Lexington (MA), D. C. Heath and Company, p. 35, 64.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*, Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation : suivi d'Expérience et Éducation*, Paris : Armand Colin.
- Doucet-Dahlgren, A.-M., et Catarsi, E. (2012). Présentation du dossier. Les parents et les professionnels de la petite enfance. *La revue internationale de l'éducation familiale* (32), Paris : L'Harmattan.
- Duclos, G. (2008). *Aider les jeunes enfants en difficulté : Prévention et intervention*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Éco, U. (2016). *Comment écrire sa thèse*. Paris : Flammarion.
- Eggleston, J. (Dir.). (1979). *Teacher Decision-Making in the Classroom*, Londres : Routledge and Kegan.
- Elicker, J., Noppe, I. C., Noppe, L. D., et Fortner-Wood, C. (1997). The parent—caregiver relationship scale: Rounding out the relationship system in infant child care. *Early Education and Development* (vol. 8), pp. 83–100.
- Fablet, D. (2000). La notion d'intervention, dans Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (sous la direction de), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris : L'Harmattan.
- Fablet, D. (2004). *Professionnel (le) de la petite enfance et analyses pratiques*, Paris : L'Harmattan.
- Flanagan, K. (2011). *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. Relations, environnements et expériences. Programme d'enseignement de l'Initiative préscolaire d'excellence*. Île-du-Prince-Édouard : Éducation et développement de la petite enfance.
- Fontan, J.M., et Laflamme, S., La méthode sociologique, dans Tremblay, D.G., et Villeneuve, D. (1997). *Travail et société. Une introduction à la sociologie du travail*, Télé-université.

- Fortier, S., et Deschenaux, F., L'école est-elle neutre ? La reproduction des idéologies sociales dans le cadre scolaire, dans Demers, S., Lefrançois, D., et Éthier, M.-A. (sous la dir.) (1995). *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques*. Montréal : Éditions multimondes.
- Fortin, M.-P. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec : Chenelière Éducation.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*, dans Gordon, C. (sous la direction de), 1972–1977, London, Harvester Wheatsheaf, *Dits at écrits* (t. II à IV), Paris: Gallimard, 1994.
- Gal, R. (1991) *Histoire de l'Éducation, Que sais-je ?* (310). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gauthier, B. (Dir.) (2006). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Geertz, C. (1999). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ghazvini, A. S., et Readdick, C. A. (1994). Parent-caregiver communication and quality of care in diverse child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly* (vol. 9), pp. 207–222.
- Gingras, L., Lavoie, A., et Audet, N. (2015). Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014, Qualité des services de garde éducatifs dans les garderies non subventionnées, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Godin, J. (2017). *L'analyse réflexive en enseignement : les enseignants du secondaire de l'école D'Iberville* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Gohier, C., Anadon, M., et Chevrier, J. (2007). Les rôles d'acteurs de la profession enseignante : regards croisés. Dans C. Gohier (dir.). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. (p.283-308), Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gouvernement du Québec. (2000). Techniques d'éducation à l'enfance : Programme d'études 322AO, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2008). Accueillir la Petite Enfance : le Programme éducatif des services de garde du Québec, Québec : Les publications du Québec.
- Grawit, M. (2001) *Méthodes des sciences sociales*. 11^e édition. Paris : Dolloz.
- Groulx, L.-H. (1998). Sens et usage de la recherche qualitative en travail social, dans Poupart, J. et al. *La recherche qualitative, diversité des champs et des pratiques au Québec* (p. 1-46). Montréal : Gaëtan Morin.
- Husserl, E. (1995). *Méditations cartésiennes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail, dans Carré, P., et Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod.
- Karsenti, T., Colin, S., et Lepage, M. (2012). Potentiel des TIC pour la pratique réflexive en stage : bilan de quatre expériences pilotes réalisées au cours des 10 dernières années *Le virage réflexif en éducation* (pp. 195-222), Paris : De Boeck Supérieur.
- Kelly, M. (1990). L'analyse du contenu, dans *Recherche sociale*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, p. 293-315
- Kolb, D. (1984). *Experiential education: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuhn, D., at Udell, W. (2001). The path to wisdom. *Educational Psychologist* (vol. 36), pp. 261–264.
- Kuhn, M. (2001). La qualité des services de garde à l'enfance et la collaboration avec les parents. *Échanges sur la recherche au Canada*, (vol. 6), p. 5-36.
- Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L., Jacob, S., et Hébert, D. (2000). *Vers une formation continue dans une optique métacognitive. Une recherche-action-formation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*, Paris : Nathan.
- Laplantine, F. (2008). *La description ethnographique*, Saint-Jean-de-Braye : Armand Colin.
- Lasvergnas, I. (1990). La théorie de la compréhension du social, dans *Recherche sociale*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, p. 111-128.
- Leon, A. (1986). *Histoire de l'enseignement en France. Que sais-je ?* (393) Paris : PUF.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs* : Outremont, Québec : Éditions logiques.
- Leroi-Gourhan, A. (1991). Entretien avec Claude-Henri Rocquet. Dans : *Les Racines du monde*. Belfond, Paris, 1982, Le Livre de Poche, Biblio Essais, Paris.
- Lessard, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité : quant-à-soi personnel ou professionnalisation ? *Le virage réflexif en éducation* (pp. 123-141), Paris : De Boeck Supérieur.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 11/93, pp. 9–12.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Miles, M. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles : De Boeck.
- Miller, S. I., et Fredericks, M. (1991) Some Notes on the Nature of Methodological Indeterminacy, dans *Synthèse*, 88, pp. 359–378.
- Ministère de la Famille et des aînés (2007). *Accueillir la petite enfance, Programme éducatif des services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec. Montréal : Les publications du Québec.

- Ministère de la Famille (2016). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2014*. Récupéré à partir de https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2014.pdf.
- Morin, E. (1991). *La méthode 4. Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : Éditions du Seuil.
- Mucchielli, A. (Dir.) (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 3e édition. Paris : Armand Colin.
- Myre-Bisaillon, J., et Chalifoux, A. (2013). Les perceptions du personnel des services de garde en milieu scolaire défavorisé dans le cadre d'un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture auprès d'élèves de maternelle. *Canadian Journal of Education*, 36 (4).
- National Institute of Child Health and Development (2006). *Findings for children up to age 4 ½ years*. Bethesda, MD, Auteur.
- N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Paris : L'Harmattan.
- Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance (2017). *Code de déontologie et normes d'exercice*. Toronto : OEPE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paré, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Sainte-Foy : Le Centre intégration de la personne de Québec.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation methods*. Londres : Sage publications.
- Perrenoud, P. (2001). Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants : Texte présenté à l'établissement scolaire Élisabeth des Portes, Borex, France.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF.

- Perrenoud, P. (2012). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prises de conscience* (Vol. 4), Paris : De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. Dans Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., et Perrenoud, P. (Dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Belgique : De Boeck Supérieur s.a.
- Poupart, J., Groulx, L.-H., et Mayer, R. et al. (1998). *La recherche qualitative. Diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Powell, D. (1980). Toward a sociological perspective of relations between parents and child-care programs, dans Kilmer, S. (dir.), *Advances in early education and day care* (vol. 1), Greenwich (Conn.): JAI Press, pp. 187–203.
- Powell, D. R. (1998). Reweaving parents into early-childhood education programs, *Young Children, The Education Digest* (Vol. 3), p. 22.
- Preissing, C., et Wagner, P. (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? : éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*, Toulouse: Ères.
- René, J.-F., Laurin, L., et Dallaire, N. (2009). *Faire émerger le savoir d'expérience des parents pauvres : forces et limites d'une recherche participative*. Recherches qualitatives (vol. 28), p. 40-63.
- Riberdy, H., Tétreault, K. et Desrosiers, H. (2013). « *La santé physique et mentale des enfants : une étude des prévalences cumulatives* », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 6, fascicule 4.
- Richer, J., Mongeau, P., Lafortune, L., Deaudelin, C., et al. (2004). Outil d'évaluation de la métacognition. Processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques. Dans Pallascio, R., Daniel, M.-F., et Lafortune, L. (Dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Rimm-Kaufman, S. (2004, 3 juin). *Transition vers l'école et aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement du jeune enfant* (Document Web). Adresse Web : (consulté le 10 avril 2017).
- Robertson, A. (2004). *Le cheminement scolaire jusqu'aux études universitaires de personnes issues d'un milieu socio-économique défavorisé*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Romainville, M. (2002). « L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire ». Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école. 2002.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Éditions logiques.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H.V., et Weikart, D.P. (1993). *Significant benefits: the High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti, High/Scope Press.
- Simard, M., Tremblay, M.-E., Lavoie, A., et Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*, Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Sinclair, F., Naud, J., Robitaille, J., et Lemay, P. (2004). *Implantation et évaluation d'un programme d'intervention précoce multicontextes : familles, milieux de garde, enfants : Rapport de recherche*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Tardif, M. « Réflexivité et expérience du travail enseignant : penser le praticien réflexif à la lumière des traditions de la pensée réflexive ». Dans Tardif, m., Borges, C., et Malo A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- Terrisse, B., Larose, F., et Couturier, Y. (2003). Quelles sont les compétences attendues pour assurer la professionnalité dans l'intervention socio-éducative auprès du jeune enfant et de sa famille. *Revue internationale de l'éducation familiale* (Vol. 1), p. 11-31.
- Vandall, D. (2007). Les services à la petite enfance : Découvertes passées et futures (Dubois., C. Trad., dans Bigras, N., et Japel, c. (Dir), *La qualité dans nos services*

- de garde éducatifs à la petite enfance : la définir, la comprendre, la soutenir* (p. 21-48), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Van der Maren, J-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n. 23, p. 133-170.
- Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction *Le virage réflexif en éducation*, Paris : De Boeck Supérieur.

ANNEXES A

Le guide d'entretien

1. Tout d'abord, nous vous remercions d'avoir accepté de participer à cette entrevue.
Avez-vous des questions ou des préoccupations avant que nous débutions l'entrevue ?
Vous voulez nous faire part de quelque chose, commentaires ?

Sous-thèmes

Profil de l'éducatrice en CPE

2. Quelle est votre ancienneté dans la profession d'éducateur en petite enfance ?

3. Quelles sont les raisons ou les motivations qui vous ont poussé à devenir éducateur ?

4. Quel poste occupez-vous ?

5. Quels postes avez-vous déjà occupés ?

6. Selon vous, quel est le profil d'un éducateur que l'on dit compétent ?

7. Selon vous, quels sont les éléments qui font en sorte que le Centre de la petite enfance en est un de « bonne qualité » ?

8. Avez-vous des enfants qui exercent le métier d'éducateur en CPE également ?

Occupation des proches

9. Quel est, ou était, l'occupation de votre père ?

10. Quel est, ou était, l'occupation de votre mère ?

11. Quelle est l'occupation de vos frères et sœurs ?

12. Quelles sont les occupations de vos amis (es) les plus proches de vous ?

Rapports au travail

13. Quel est votre rapport avec les autres éducateurs ?

14. Quel est votre rapport avec le personnel-cadre ?

15. Quel est votre rapport avec la direction ?

16. Quel est votre rapport avec les parents ?

Pratiques réflexives

17. Connaissez-vous la pratique réflexive ? L'analyse réflexive ?

18. Réfléchissez-vous à vos actes avant de les faire ? Si oui, en quelles occasions ? Quel est l'objet de vos réflexions ?

19. Réfléchissez-vous à vos actes après les avoir faits ? Si oui, en quelles occasions ? Quel est l'objet de vos réflexions ?

20. Réfléchissez-vous sur la provenance de vos actions ? (Habitus)

21. Utilisez-vous des outils pour y arriver ? Journal de bord, pense-bêtes, etc. ?

22. Existe-t-il un lien entre le statut économique des parents et le traitement exercé à l'enfant ?

23. Selon vous, est-ce que la pratique réflexive est nécessaire au développement professionnel de l'éducateur ?

24. Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients de la pratique réflexive ?

Formation continue

25. Avez-vous accès à de la formation continue dans le cadre de votre travail ?

26. Recevez-vous une compensation pour participer à des activités de perfectionnement ?
Si oui, quelle en est la nature ?

27. Comment évaluez-vous votre connaissance du programme éducatif « Accueillir la
petite enfance ?

28. Quelle est votre perception de l'utilité de ce programme ?

Perception des inégalités

29. Avez-vous l'impression qu'il existe des inégalités chez les enfants du centre ? Si oui,
quelles en sont les sources ? (Exemple : sociales, scolaires)

30. Que provoquent ces inégalités ?

31. Que faire pour les enrayer ?

32. Croyez-vous qu'il soit possible, en tant qu'éducateur, d'engendrer des inégalités ? Si oui, de quelles façons ?

33. Avez-vous déjà été témoin d'un tel événement ?

34. Croyez-vous que les enfants soient tous intelligents de la même façon ? Au même "degré" ?

35. Selon vous, existe-t-il un lien entre le statut socio-économique des parents et l'intelligence des enfants ?

36. Généralement, devez-vous donner plus de temps à un enfant qu'à un autre ? Si oui, de quelle façon ? Pour quelles raisons ?

Communication avec les parents

37. Quels sont les moyens de communication utilisés avec les parents ?

37. Comment décrivez-vous ces moments de communications, en général ?

Profil personnel

37.2 Quel âge avez-vous ?

38. Quel est votre état civil ?

39. Avez-vous des enfants ?

40. Vous être de quelle religion êtes-vous ?

41. Quel est votre plus haut diplôme obtenu ?

42. Quel est votre groupe ethnoculturel d'appartenance ?

43. Quels sont vos loisirs et passe-temps pratiqués ?

Questions finales

44. Merci d'avoir participé à cet entretien. Auriez-vous des commentaires à ajouter ?
