

Promouvoir le bien-être des enfants par des interactions de qualité : analyse des pratiques des éducatrices en fin de formation en Tunisie

SONIA DHAOUADI TALMOUDI, MANEL BAROUNI

*Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue
Université Virtuelle de Tunis
Tunisie
Soniat.dhaouadi@gmail.com
Bar_manel@yahoo.fr*

ABSTRACT

This article examines the ability of early childhood educators completing their initial alternating training at the Centre de Formation et d'Apprentissage of Tunis to promote children's overall well-being through high-quality educational interactions. Based on the CLASS Pre-K observation tool, the study assesses three fundamental dimensions: emotional support, classroom organization, and instructional support, among 31 trainees in public, private, and associative kindergartens. The results show that educators achieve a high score in emotional support ($M=5.84$), a key aspect for promoting children's emotional well-being. However, challenges remain in instructional support ($M=4.45$), highlighting the need for improvement in cognitive and language stimulation. Three educational profiles were identified: (a) Priority on emotional support (45%), marked by warm interactions but dominant adult control. (b) Discipline-focused organization (35%), promoting structure but lacking emotional sensitivity. (c) Balanced and integrative approach (20%), harmoniously combining all three dimensions. The study underscores the importance of developing a balanced and integrative educational approach to meet children's diverse needs. It recommends strengthening initial training and supervision of educators during internships, while taking into account cultural and institutional specificities. These measures aim to optimize the quality of educational interactions and support children's overall development from an early age.

KEYWORDS

Overall well-being, educational interactions, CLASS Pre-K, initial training, early childhood education

RÉSUMÉ

Cet article examine la capacité des éducatrices en fin de formation initiale en alternance au Centre de Formation et d'Apprentissage de Tunis à promouvoir le bien-être global des enfants à travers des interactions éducatives de qualité. En s'appuyant sur l'outil d'observation CLASS Pre-K, l'étude évalue trois dimensions fondamentales : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage, auprès de 31 stagiaires dans des jardins d'enfants publics, privés et associatifs. Les résultats montrent que les éducatrices obtiennent un score élevé en soutien émotionnel ($M=5,84$), un aspect clé pour favoriser le bien-être affectif des enfants. Cependant, des défis persistent dans le soutien à l'apprentissage ($M=4,45$), qui met en lumière des besoins d'amélioration dans la stimulation cognitive et langagière. Trois profils éducatifs ont été identifiés : (a) Soutien émotionnel prioritaire (45 %), marqué par des

interactions chaleureuses mais un contrôle adulte dominant. (b) Organisation axée sur la discipline (35 %), favorisant la structure mais manquant de sensibilité émotionnelle. (c) Approche équilibrée et intégrative (20 %), combinant harmonieusement les trois dimensions. L'étude souligne l'importance de développer une approche éducative équilibrée et intégrative pour répondre aux besoins variés des enfants. Elle recommande de renforcer la formation initiale et l'accompagnement des éducatrices en stage, tout en prenant en compte les spécificités culturelles et institutionnelles. Ces mesures visent à optimiser la qualité des interactions éducatives et à soutenir le développement global des enfants dès leur plus jeune âge.

MOTS-CLÉS

Bien-être global, interactions éducatives, CLASS Pre-K, formation initiale, éducation préscolaire

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

L'éducation préscolaire en faveur du bien-être global

Au cours des deux dernières décennies, la communauté internationale a progressivement reconnu l'importance de l'éducation de la petite enfance (EPE) comme fondement du développement holistique de l'enfant (UNESCO, 2022). Les recherches issues de la psychologie du développement, des neurosciences et des sciences de l'éducation convergent vers l'idée que les premières années de vie constituent une période critique pour les trajectoires cognitives, socio-émotionnelles et comportementales.

Les études en neurosciences soulignent que le cerveau des jeunes enfants est particulièrement plastique et sensible aux stimulations de son environnement (Shonkoff & Phillips, 2000). L'interaction avec des adultes bienveillants et des pairs favorise la maturation des circuits neuronaux impliqués dans la régulation émotionnelle, la mémoire et les fonctions exécutives (Diamond, 2013). Ainsi, un environnement éducatif riche, structuré et sécurisant contribue à renforcer les capacités d'apprentissage, d'adaptation et de résilience.

Les théories du développement, notamment l'approche socioconstructiviste de Vygotski (1998), mettent en lumière le rôle central des interactions sociales et du langage dans le développement cognitif et socio-affectif, positionnant ainsi le bien-être relationnel comme fondement des processus d'apprentissage. Cette perspective est confortée par les travaux de Perrenoud (1996), qui valorise les compétences des enfants et les reconnaît comme acteurs de leur propre développement.

Dans cette optique, le bien-être global de l'enfant peut être défini comme un état d'équilibre dynamique entre ses besoins physiques, émotionnels, sociaux et cognitifs, favorisant son épanouissement personnel et social (Pollard & Lee, 2003; UNICEF, 2012). L'éducation préscolaire contribue ainsi à structurer les compétences socio-émotionnelles, langagières et cognitives (Lévesque et al., 2018), tout en posant les bases d'une motivation intrinsèque et d'un apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 2022). De nombreuses études longitudinales attestent que ses effets dépassent le cadre scolaire, influençant durablement l'épanouissement personnel, la participation sociale et la réduction des inégalités (Fondation Zakoura, 2020; OCDE, 2020).

Dans cette perspective, le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979) constitue un cadre analytique pertinent pour apprécier les multiples facteurs qui influencent le développement de l'enfant – des microsystèmes (famille, école) aux macrosystèmes (politiques publiques, normes sociales). Une approche systémique, intégrant la qualité de la formation des

éducateurs, l'aménagement des environnements d'apprentissage et l'implication des familles, apparaît dès lors essentielle pour maximiser les bénéfices de l'éducation préscolaire.

Au niveau du microsystème, les recherches montrent que la qualité des interactions éducatives (Denham et al., 2012; Laevers, 1994) – caractérisées par la bienveillance, l'écoute active et une stimulation adaptée – constitue un déterminant majeur du bien-être global (Pollard & Lee, 2003; UNICEF, 2012). La capacité des éducateurs à créer des environnements relationnels riches est ainsi au cœur des enjeux de qualité éducative.

Dès lors, investir dans une éducation préscolaire de qualité s'impose comme une stratégie efficace pour promouvoir l'équité sociale et construire des sociétés plus résilientes (Heckman, 2006; OCDE, 2020).

La qualité éducative en petite enfance : dimensions structurelles et processus

La qualité éducative en contexte préscolaire se définit comme le degré d'adéquation entre les pratiques observées dans les services préscolaires et les standards établis par les programmes éducatifs ou les normes gouvernementales (Moss, 2005; Moss et al., 2000). Toutefois, au-delà de cette définition normative, la recherche contemporaine s'accorde à distinguer deux dimensions fondamentales et complémentaires de la qualité : la qualité structurelle et la qualité des processus (OCDE, 2020; Slot et al., 2015).

La qualité structurelle englobe les caractéristiques objectives du cadre éducatif, incluant notamment la taille des groupes, les ratios adulte-enfant, la formation et les qualifications du personnel, ainsi que la stabilité de l'environnement éducatif (Shonkoff & Phillips, 2000). Ces éléments constituent des conditions préalables nécessaires au bon fonctionnement des institutions préscolaires. À l'inverse, la qualité des processus se réfère aux interactions quotidiennes entre éducateurs et enfants, incluant le climat relationnel, les pratiques pédagogiques mises en œuvre, et la qualité des stimulations offertes (Howes et al., 2008).

Les données issues d'études longitudinales soulignent que si la qualité structurelle établit les conditions de base, c'est principalement la qualité des processus qui influence significativement les trajectoires de développement des enfants (Melhuish et al., 2015; NICHD ECCRN, 2005). Les recherches menées dans le cadre du NICHD Study of Early Child Care and Youth Development ont établi des liens robustes entre des interactions de haute qualité et divers indicateurs de développement, incluant de meilleures compétences langagières, une plus grande capacité d'autorégulation, et une adaptation scolaire plus réussie (Burchinal et al., 2010). Ces résultats soulignent l'importance cruciale des interactions adulte-enfant dans les contextes éducatifs précoces, en tant que facteur déterminant du bien-être global des jeunes enfants.

Le modèle « Teaching Through Interactions » : un cadre théorique structurant

Le modèle Teaching Through Interactions, développé par Pianta et al. (2008), propose un cadre conceptuel rigoureux pour analyser et améliorer la qualité des interactions éducatives. Fondé sur des recherches empiriques approfondies, ce modèle postule que l'apprentissage précoce s'effectue principalement à travers la qualité des interactions entre éducateurs et enfants. Le Classroom Assessment Scoring System (CLASS), outil dérivé de ce modèle, évalue trois dimensions clés des interactions éducatives.

Premièrement, **le soutien émotionnel** renvoie à la capacité de l'éducateur à créer un climat chaleureux et sécurisant, favorable au développement affectif des enfants (Pianta et al., 2008). Cette dimension s'appuie sur les principes de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969), soulignant l'importance des relations stables et sensibles pour le développement socio-émotionnel.

Deuxièmement, **l'organisation de la classe** concerne la gestion des comportements, des routines et des activités, favorisant l'autonomie et l'engagement des enfants. Cette dimension

trouve son ancrage théorique dans les travaux sur le développement cognitif (Piaget, 1971), qui soulignent l'importance d'un environnement structuré et prévisible.

Troisièmement, **le soutien à l'apprentissage** englobe les stratégies pédagogiques visant à stimuler le développement cognitif et langagier (Pianta & Hamre, 2009). Cette dernière dimension s'inspire de la théorie socioculturelle (Vygotsky, 1978), mettant l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs.

Les recherches démontrent que ces trois dimensions, qui constituent des marqueurs clés de la qualité éducative, sont significativement plus développées chez les éducatrices bénéficiant d'une formation initiale solide (Pianta & Hamre, 2009), confirmant ainsi l'importance cruciale des programmes de formation dans l'amélioration des pratiques professionnelles.

Contexte Tunisien et analyse de la qualité éducative en petite enfance

Le contexte tunisien constitue un terrain d'analyse pertinent pour étudier la qualité éducative en petite enfance, notamment en raison des réformes récentes engagées dans ce domaine. Comme de nombreux pays en développement, la Tunisie a mis en œuvre des politiques ambitieuses pour renforcer ce secteur, matérialisées par l'adoption en 2019 d'un *curriculum éducatif national* destiné aux enfants âgés de 3 à 5 ans. Ce cadre pédagogique, axé sur le bien-être global de l'enfant, s'appuie sur quatre guides d'accompagnement (MFFES, 2019) conçus pour outiller les professionnels en vue d'une prise en charge *inclusive et de qualité*.

Structuré autour d'une approche holistique, le curriculum tunisien promeut un développement *harmonieux* de l'enfant en intégrant ses dimensions *cognitive, affective, sociale et psychomotrice*. Il vise également à faciliter une transition optimale vers l'enseignement primaire, conformément aux recommandations internationales en matière d'éducation préscolaire (ex. OCDE, 2018; UNESCO, 2017).

L'implémentation efficace de ce curriculum repose essentiellement sur la qualité des pratiques éducatives, elle-même tributaire d'une formation initiale solide qui soutient la professionnalisation des éducateurs (Dalli, 2010; Urban et al., 2011). Dans cette optique, le Ministère de l'emploi et de la Formation Professionnelle en partenariat avec le Ministère de la Femme, de la Famille, de l'Enfance et des Seniors a introduit en 2017 un référentiel de formation pour un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) en éducation de la petite enfance. Ce programme, conçu selon une approche par compétences et dispensé en alternance, permet aux futurs éducateurs d'appliquer leurs connaissances théoriques dans des contextes professionnels réels (MFFES, 2017). Cette réforme institutionnelle vise explicitement à éléver le niveau de professionnalisation du secteur et à améliorer la qualité des interactions éducatives.

Cependant, malgré ces avancées institutionnelles, la recherche tunisienne demeure encore peu développée en ce qui concerne l'évaluation systématique de la formation initiale des éducateurs et son impact sur la qualité des interactions éducatives. Dans cette optique, l'étude MELQO Tunisie (2018) a testé des outils pour évaluer la qualité des interactions éducatrices-enfants et les acquis d'apprentissage dans 30 classes publiques et privées. Toutefois, ses résultats n'ont pas permis d'identifier des prédicteurs robustes d'un meilleur apprentissage. Cette limite souligne ainsi la nécessité de recherches complémentaires pour approfondir la compréhension des facteurs influençant la qualité des interactions éducatives dans le contexte tunisien. Trois principales lacunes sont identifiées dans la littérature nationale : (1) l'absence d'évaluations empiriques rigoureuses du nouveau programme de formation, (2) le manque de données sur la mise en œuvre effective des compétences en situation de stage, et (3) la méconnaissance des facteurs facilitant ou entravant la qualité des pratiques professionnelles sur le terrain.

Dès lors, une interrogation centrale émerge : *au terme de leur formation initiale de deux années, les futurs éducateurs sont-ils réellement en mesure d'assurer le bien-être global des*

enfants à travers des interactions éducatives de qualité, en particulier lors des stages pratiques qui marquent la fin de leur parcours ?

L'analyse des profils d'interactions permet d'évaluer l'efficacité de la formation en alternance, ainsi que la capacité des éducateurs à adopter des pratiques pédagogiques pertinentes, centrées sur le bien-être global des jeunes enfants. Une telle investigation contribuerait de manière significative à l'avancement des connaissances tout en offrant des pistes d'action concrètes pour l'amélioration des politiques éducatives tunisiennes.

MÉTHODOLOGIE

Population et échantillon

Notre étude porte sur la population totale des futures éducatrices de la petite enfance (N=31) de la promotion 2022-2024 du Centre de Formation et d'Apprentissage de Tunis, actuellement, le seul établissement public formant au BTS en éducation préscolaire en Tunisie. L'échantillon, exhaustif, comprend l'intégralité des deux groupes en formation (15 et 16 participantes respectivement), reflétant la réalité genrée de cette filière qui n'accueille actuellement aucun homme.

Cet établissement public propose une formation de deux ans, réalisée en alternance, alternant deux mois de cours au centre et deux mois de stage pratique dans les jardins d'enfants.

Concernant les lieux de stage, 48 % des éducatrices stagiaires étaient affectées à des jardins d'enfants publics, 32 % à des établissements privés et 20 % à des structures associatives. Les groupes d'enfants, âgés de 3 à 5 ans : 16 % d'enfants de 3 ans, 45 % de 4 ans et 39 % de 5 ans. Ces groupes comptaient entre 7 et 14 enfants par classe.

Leurs répartitions par tranche d'âge montrent que 74 % d'entre elles avaient entre 20 et 28 ans, tandis que 26 % étaient âgées de 29 à 38 ans. Par ailleurs, une diversité notable se dégage au niveau de leurs parcours académiques : 42 % d'elles possédaient une licence universitaire, 16 % avaient suivi une formation professionnelle et une détenait un master.

Outil d'observation : CLASS Pre-K

Pour évaluer la qualité des interactions entre les éducatrices en fin de stage de formation et les enfants, nous avons utilisé l'outil d'observation CLASS (Classroom Assessment Scoring System), version Pre-K pour enfants 3 à 5 ans (Pianta et al., 2008), adapté en français par Cantin et Lemire (2011) et validé en contexte francophone par Bouchard et al. (2015). Cet outil, reconnu à l'échelle internationale pour sa rigueur méthodologique et son efficacité, comprend 10 dimensions, chacune définie par des indicateurs et des marqueurs comportementaux spécifiques. Les dimensions sont évaluées sur une échelle de Likert allant de 1 à 7, avec des scores classés comme faibles (1-2), moyens (3-5) ou élevés (6-7). Ces dimensions sont regroupées en trois domaines fondamentaux :

- Le soutien émotionnel* : Ce domaine joue un rôle central dans le bien-être affectif des enfants. Il favorise des interactions positives, chaleureuses et sensibles, renforçant leur sentiment de sécurité, leur confiance et leur bonheur.
- L'organisation de la classe* : Ce domaine influence directement le bien-être social et physique des enfants. Un environnement structuré et bien géré encourage des interactions harmonieuses entre pairs et favorise l'autorégulation et une participation active à des activités variées, adaptées aux besoins des enfants.
- Le soutien pédagogique* : Essentiel pour le bien-être cognitif des enfants, ce domaine met l'accent sur des pratiques éducatives stimulantes et adaptées qui éveillent leur curiosité intellectuelle, renforcent leur engagement dans l'apprentissage et soutiennent

le développement de compétences solides, notamment en matière de langage et de réflexion.

En résumé, l'outil CLASS Pre-K permet de collecter des données précieuses sur les différentes dimensions du bien-être des enfants, tout en offrant des perspectives claires pour améliorer les pratiques éducatives et favoriser un développement global harmonieux. L'adaptation de l'outil au contexte tunisien a nécessité une phase préliminaire de contextualisation des items, en adéquation avec le curriculum tunisien, qui repose sur des principes théoriques similaires à ceux de l'outil CLASS pour la petite enfance. Cette phase a été suivie d'une validation par expérimentation sur le terrain auprès d'un groupe pilote, dans le but de se familiariser avec les items et la grille de notation. Les tests ont confirmé la pertinence et la fiabilité de l'outil, avec un alpha de Cronbach de 0,82, ce qui indique une bonne cohérence interne.

Protocoles d'observation et d'entretien

À la suite de la validation de l'outil d'observation CLASS Pre-K, les observations ont été conduites entre le 15 avril et le 3 mai 2024, période correspondant aux deux dernières semaines de stage, considérée comme favorable à la consolidation des compétences professionnelles. Chaque éducatrice a été observée dans sa classe de référence, selon les standards de passation du CLASS, avant de participer à un entretien semi-directif. Ce dernier visait à expliciter les pratiques observées, à recueillir des éléments de son vécu professionnel et à permettre un croisement pertinent entre les données quantitatives (observation) et qualitatives (discours).

Les entretiens, enregistrés avec le consentement éclairé des participantes, ont été intégralement transcrits afin d'assurer l'exactitude et la fidélité des données verbales recueillies. L'analyse qualitative a été conduite selon une approche thématique, à l'aide du logiciel NVivo, permettant une structuration rigoureuse de l'information et l'émergence de motifs récurrents et significatifs.

Enfin, une triangulation méthodologique a été réalisée en confrontant les résultats des observations et des entretiens. Cette démarche a permis une validation croisée des données, renforçant ainsi la fiabilité des analyses et la compréhension fine des pratiques éducatives étudiées.

RÉSULTATS

Analyse descriptive

L'analyse descriptive des domaines mesurés à l'aide du Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (voir le tableau suivant) révèle que **le soutien émotionnel** est en premier rang, avec une moyenne de ($M=5,84$, $ET=0,41$). Ce score élevé indique que les interactions émotionnelles entre les éducatrices et les enfants sont de qualité, contribuant ainsi positivement au bien-être émotionnel des enfants. Un climat positif ($M=5,90$, $ET=0,59$) et un faible climat négatif ($M=1,84$, $ET=0,68$) favorisent un environnement sécurisant et bienveillant, essentiel pour le développement affectif des enfants (Pianta et al., 2008). La sensibilité des éducatrices ($M=5,58$, $ET=0,84$) traduit une attention aux besoins individuels des enfants, ce qui est crucial pour leur épanouissement émotionnel et social (Mashburn et al., 2008).

Le score moyen pour **l'organisation de la classe** ($M=5,11$, $ET=0,80$) indique des compétences modérées à élevées dans la gestion des comportements, la productivité et les modalités d'apprentissage. Une gestion efficace du comportement ($M=5,10$, $ET=0,94$) et une productivité élevée ($M=5,03$, $ET=1,04$) créent un environnement structuré où les enfants peuvent apprendre et interagir sans distractions, ce qui est bénéfique pour leur bien-être physique et social (Hamre & Pianta, 2007; Rimm-Kaufman et al., 2009).

TABLEAU 1

Analyse descriptive de la qualité des interactions observées entre les éducatrices en fin de formation et les enfants 3-5 ans

Domaines et Dimensions	Moyenne (M)	Ecart-types (ET)	Min et Max
Soutien Emotionnel	4,59	,41	3,75-5,50
Climat Positif (CP)	5,90	,59	5-7
Climat Négatif *(CN)	1,84	,68	1-3
Sensibilité de l'Educatrice (SE)	5,58	,84	4-7
Considération du Point du vue de L'enfant (CPL)	5,06	,92	3-7
Organisation de la classe	5,11	,80	3,33-6,67
Gestion des comportements (GC)	5,10	,94	3-7
Productivité (P)	5,03	1,04	3-7
Modalité d'apprentissage (MA)	5,23	,88	3-7
Soutien à l'apprentissage	4,45	,80	3,33-6,00
Développement de Concept (DC)	4,13	,88	3-6
Qualité des Rétroactions (GR)	5,10	,79	4-7
Modelage Langagier (ML)	4,13	1,02	3-6

Note : *score inversé : la note équivaut à un score de qualité élevé

Le domaine **Soutien à l'apprentissage** affiche les scores les plus faibles ($M=4,45$, $ET=0,80$), ce qui met en évidence des défis dans le développement des concepts et le modelage langagier. Bien que la rétroaction ($M=5,10$, $ET=0,79$) soit modérée à élevée, les dimensions développement des concepts ($M=4,13$, $ET=0,79$) et modelage langagier ($M=4,13$, $ET=1,02$) sont plus faibles. Ces scores suggèrent un besoin d'amélioration dans la stimulation des compétences cognitives et linguistiques complexes, essentielles pour le bien-être cognitif des enfants (Pianta, La Paro et al., 2008). Améliorer ces aspects est essentiel pour promouvoir le bien-être cognitif des enfants et encourager leur curiosité et intérêt pour l'apprentissage.

Ces résultats corroborent les constats antérieurs relevés dans le contexte tunisien, où des évaluations ont mis en évidence des défis persistants dans le soutien à l'apprentissage, notamment le développement des concepts, le modelage langagier et l'individualisation des approches pédagogiques, confirmant ainsi la nécessité d'améliorations ciblées pour promouvoir le bien-être cognitif des enfants (MELQO Tunisie, 2018, p. 2)

À l'échelle internationale, ces résultats sont en accord avec les études de Pianta et ses collègues, qui soulignent que le soutien émotionnel tend à être le domaine le plus performant. Des tendances similaires ont été observées dans d'autres pays, tels que les États-Unis, où les scores en soutien émotionnel sont élevés par rapport à l'organisation de la classe et au soutien à l'apprentissage, ainsi qu'en Europe (Espagne, France), où la hiérarchie des domaines est également similaire, confirmant ainsi l'importance du soutien émotionnel dans l'éducation des jeunes enfants. Ces constats mettent en lumière une tendance internationale partagée sur l'importance du soutien émotionnel dans les interactions éducatives.

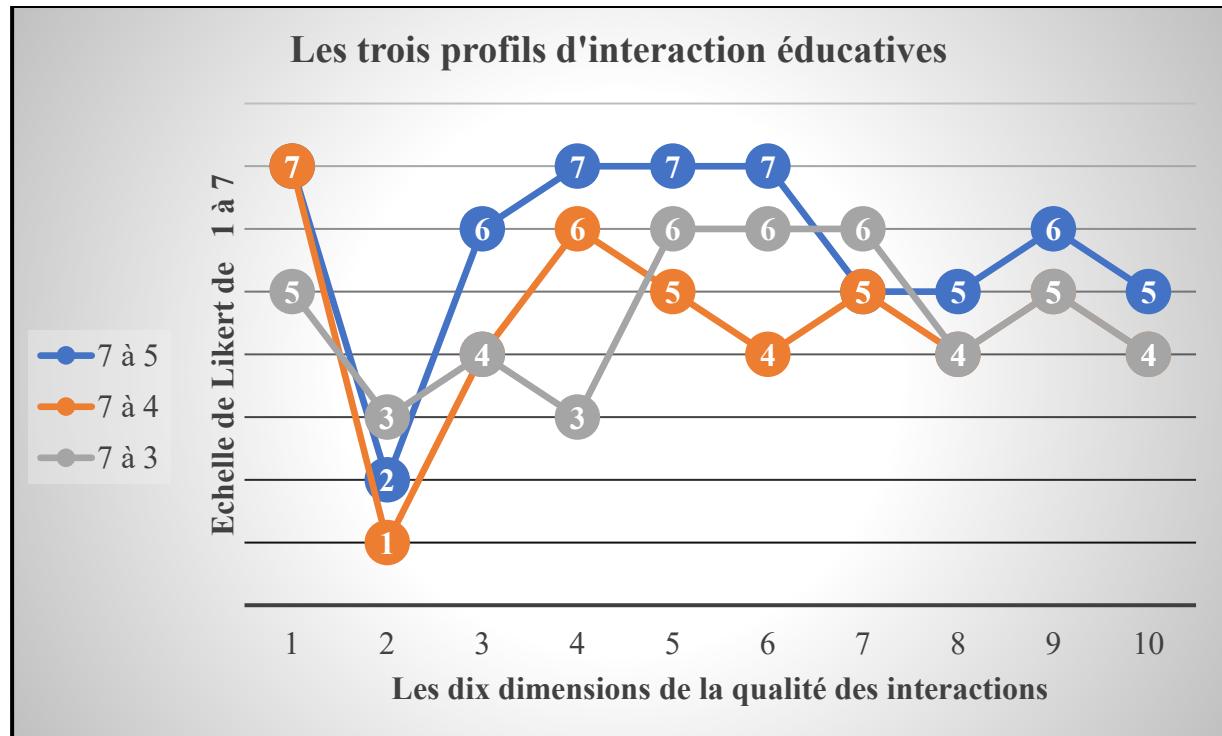
Impact des variables structurelles sur la qualité des interactions éducatives

L'analyse de régression indique que les variables indépendantes tel la taille de la classe, l'âge des éducatrices et leurs niveaux d'étude n'ont pas d'effet statistiquement significatif sur les trois domaines évalués, avec des valeurs de $p>0,05$. Ces résultats suggèrent que d'autres facteurs, peut-être plus contextuels ou individuels, influencent la qualité des interactions et, par conséquent, le bien-être des enfants (Burchinal et al., 2010; Hamre & Pianta, 2007).

Les différents profils de la qualité des interactions des éducatrices en fin de formation

L'analyse des données a permis également d'identifier trois profils distincts des interactions éducatives, basés sur les dimensions évaluées par le Classroom Assessment Scoring System (CLASS).

FIGURE 1



Les trois profils des interactions éducatives

Profil 1 : Soutien émotionnel prioritaire (45,16 % de l'échantillon, n=14)

Ce profil se caractérise par des scores élevés dans la dimension du soutien émotionnel, tandis que les dimensions relatives à l'organisation de la classe et au soutien à l'apprentissage affichent des scores modérés. Les éducatrices de ce groupe mettent un accent particulier sur la création d'un climat positif, sans recours à des interactions négatives. Grâce à une sensibilité élevée, elles se montrent constamment attentives, réactives et chaleureuses, répondant activement aux besoins émotionnels et sociaux des enfants. Cela favorise un environnement de confiance et de sécurité affective, dans lequel les enfants se sentent rassurés et à l'aise pour explorer, interagir et apprendre. Ce soutien émotionnel joue un rôle central dans le bien-être affectif des enfants. Cependant, malgré leurs efforts pour valoriser les idées et les intérêts des enfants, les éducatrices de ce profil adoptent encore une posture où le contrôle adulte reste prédominant. Cette approche limite l'autonomie et l'initiative des enfants, suggérant un potentiel d'amélioration pour encourager davantage leur participation active et leur expression personnelle.

Interprétation et implications pédagogiques

Ce profil s'inscrit dans les théories de l'attachement (Bowlby, 1969), qui soulignent le rôle central des relations affectives sécurisantes pour le développement socio-émotionnel de l'enfant. Des recherches antérieures (Pianta et al., 2016) montrent que des niveaux élevés de soutien émotionnel sont corrélés à de meilleures compétences sociales et à une confiance en soi accrue chez les enfants. Cependant, la négligence d'autres dimensions, telles que l'organisation

de la classe et le soutien à l'apprentissage, peut limiter le développement de compétences cognitives et d'autonomie.

Les données qualitatives des entretiens révèlent plusieurs facteurs explicatifs pour ce profil :

Facteurs explicatifs	Verbatim des entretiens
Priorité aux besoins affectifs des jeunes enfants	« Les enfants de 3 à 4 ans ont avant tout besoin de réconfort et de sécurité affective » « Le soutien émotionnel est notre premier rôle »
Contraintes institutionnelles	« Nous sommes souvent limitées par les consignes de nos tutrices qui sont très strictes sur la façon d'enseigner » « Je dois toujours m'aligner aux directives du personnel éducateur et de la directrice »
Surcharge des groupes	« Avec un grand nombre d'enfants, il devient difficile de m'occuper de chacun individuellement »
Contexte socioculturel	« Dans les jardins d'enfants associatifs, les enfants viennent souvent de milieux difficiles, et le soutien affectif est encore plus essentiel »

Recommandations et pistes d'amélioration

Ce profil, marqué par une attention particulière au soutien émotionnel, joue un rôle essentiel dans le bien-être affectif des enfants, en consolidant leur sentiment de sécurité et en renforçant leur engagement.

Cependant, il est crucial d'encourager les futures éducatrices à multiplier les opportunités d'autonomie et d'expression personnelle pour les enfants, tout en adaptant leurs activités aux intérêts et besoins individuels. Cela permettrait de créer un environnement éducatif plus enrichissant et stimulant.

Par ailleurs, des efforts restent nécessaires pour renforcer les pratiques organisationnelles et le soutien à l'apprentissage, dans le but de promouvoir un développement harmonieux intégrant de manière équilibrée les dimensions cognitive, sociale, et affective du bien-être des enfants.

Profil 2 : Organisation axée sur la discipline (35,48 % de l'échantillon, n=11)

Les scores de ce profil révèlent une priorité accordée à l'organisation de la classe et à la discipline, tandis que les niveaux de soutien émotionnel et d'apprentissage restent moyens. Les éducatrices de ce profil se concentrent principalement sur l'instauration d'un cadre structuré pour maintenir l'ordre, souvent au détriment d'approches plus interactives et créatives.

Dans ce cadre, la classe est bien structurée, et les interactions ainsi que les activités se déroulent de manière harmonieuse. Une gestion efficace des comportements perturbateurs est mise en place, l'éducatrice intervenant de façon proactive avec des attentes claires et des interventions respectueuses. Les enfants intègrent facilement les règles et routines grâce à des rappels réguliers et des vérifications adaptées, ce qui favorise un climat de respect mutuel et de coopération. De plus, la productivité est élevée : le temps d'apprentissage est optimisé, et les périodes d'inactivité ou de transitions désorganisées sont minimisées. Les activités se déroulent avec fluidité, et l'éducatrice parvient à maintenir l'intérêt des enfants grâce à une planification rigoureuse et une exécution efficace.

Cependant, la sensibilité de l'éducatrice reste insuffisante, pour reconnaître ou répondre aux signaux affectifs des enfants, comme les signes de stress ou de détresse. De plus, des interactions critiques, irritées ou punitives, caractéristiques d'un recours au climat négatif,

peuvent être présentes, nuisant au sentiment de sécurité des enfants., limitant ainsi leur expression personnelle. Cela peut entraver le développement de relations de confiance entre l'éducatrice et les enfants, impactant négativement leur bien-être, leur engagement et leur motivation à apprendre.

Interprétation et implications pédagogiques

Cette approche, bien qu'efficace pour instaurer une discipline, peut limiter le développement des compétences socio-émotionnelles et créatives des enfants. Elle semble être influencée par plusieurs facteurs explicités lors des entretiens avec les éducatrices :

Facteurs explicatifs	Verbatim des entretiens
La pression parentale en faveur d'apprentissages académiques précoce	<p>« Les parents attendent souvent de nous que nous les préparions dès le plus jeune âge aux apprentissages académiques ». « Les parents pensent que les jeux est une perte de temps ». « Les parents sont très exigeants en ce qui concerne l'apprentissage académique de leurs enfants et demandent des devoirs à faire à la maison ».</p>
Les attentes institutionnelles, souvent axées sur les résultats mesurables	<p>« L'institution met beaucoup l'accent sur les résultats visibles, comme la lecture et l'écriture, plutôt que sur le développement affectif ». « La directrice et le personnel éducateur s'alignent souvent aux résultats mesurables à communiquer aux parents ».</p>
La nécessité de gérer des comportements difficiles dans des groupes surchargés	<p>« Beaucoup d'enfants ont besoin de discipline. Ils sont habitués à obtenir ce qu'ils veulent ». « Dans des groupes trop nombreux, il est plus facile de se concentrer sur la gestion des comportements que sur l'accompagnement pédagogique individuel ».</p>

Recommandations et pistes d'amélioration

Bien que ce profil valorise l'organisation et la discipline, un équilibre est nécessaire pour inclure un soutien émotionnel plus marqué, indispensable au bien-être global des enfants. Il serait essentiel de former les éducatrices à adopter des interactions plus sensibles, chaleureuses et positives. Cela inclurait :

- Développer leur capacité à identifier et répondre aux besoins émotionnels des enfants ;
- Encourager des pratiques valorisant l'expression personnelle, les initiatives et la créativité des enfants ;
- Renforcer l'intégration des dimensions langagières et cognitives pour soutenir un développement harmonieux.

En adoptant ces ajustements, l'environnement éducatif deviendrait non seulement structuré et organisé, mais aussi plus enrichissant et épanouissant pour les enfants.

Profil 3 : Approche équilibrée et intégrative (19,35 % de l'échantillon, n=6)

Ce profil se caractérise par des scores moyens à élevés dans les trois domaines du CLASS (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage). Il reflète une approche équilibrée qui favorise un développement global de l'enfant dans un environnement :

- *Sécurisant et chaleureux (Soutien émotionnel)* : Les éducatrices créent un climat positif marqué par des interactions empreintes de respect, d'affection et d'encouragement. Elles démontrent une sensibilité élevée en répondant de manière adaptée aux besoins émotionnels et aux signaux des enfants. De plus, elles valorisent les perspectives des enfants, leur permettant de se sentir compris, valorisés et en sécurité.
- *Structuré et bien organisé (Organisation de la classe)* : L'éducatrice met en place une gestion efficace de la classe, garantissant un cadre structuré et propice à l'apprentissage. Les comportements perturbateurs sont gérés de façon proactive grâce à des attentes claires et des interventions respectueuses. Les enfants intègrent facilement les règles et routines, ce qui favorise un climat de respect mutuel et de coopération.
- *Cognitivement stimulant et enrichissant (Soutien à l'apprentissage)* : L'éducatrice s'engage activement à stimuler les capacités cognitives et langagières des enfants. Elle propose des activités encourageant la réflexion, la résolution de problèmes et l'exploration de concepts riches. Elle fournit également des retours constructifs et spécifiques qui aident les enfants à progresser, tout en les engageant dans des conversations enrichissantes qui développent leur vocabulaire et leur pensée critique.

Interprétation et implications pédagogiques

Les éducatrices de ce profil adoptent des stratégies pédagogiques basées sur les théories intégratives, comme celles de Vygotsky (1978), qui valorisent l'apprentissage par l'interaction sociale. À partir des données qualitatives des entretiens, ce profil est associé à :

Facteurs explicatifs	Verbatim des entretiens
Une expérience pratique diversifiée	"Lors de mes stages, j'ai eu l'opportunité d'intervenir dans plusieurs types de classes, ce qui m'a beaucoup enrichie".
Un encadrement de qualité lors de leurs stages	"L'accompagnement de ma tutrice a été très précieux, elle m'a guidée et m'a donné des conseils pratiques".
Un engagement marqué dans leur formation	"Je me suis investie à fond dans ma formation, c'est mon rêve. Je suis convaincue que c'est essentiel pour être une bonne éducatrice".

Cette approche intégrée soutient non seulement le bien-être affectif des enfants, mais aussi leur engagement, leur autonomie et leur développement global, en leur offrant un environnement équilibré entre chaleur émotionnelle, structure organisationnelle et stimulation intellectuelle.

DISCUSSION

Les résultats de cette étude montrent que la promotion du bien-être des enfants en contexte préscolaire repose sur la qualité et la nature des interactions éducatives, lesquelles varient selon trois profils identifiés : centré sur le soutien émotionnel, axé sur l'organisation de la classe, et profil intégrateur. Ces profils s'inscrivent dans le cadre théorique de la Teacher-Child Interaction Theory (Pianta et al., 2012), qui postule que la qualité éducative dépend d'un équilibre dynamique entre les dimensions affectives, organisationnelles et cognitives.

Nos résultats soulignent qu'un tel équilibre est rarement atteint chez les éducatrices en fin de formation en Tunisie. Cela révèle des priorités divergentes et met en évidence la nécessité

de former les éducatrices à des pratiques capables de soutenir le développement global et le bien-être des enfants.

Les représentations professionnelles et leur impact sur le bien-être

Ces priorités divergentes apparaissent influencées par les représentations professionnelles des éducatrices (Buyssse et al., 2009). Certaines privilégient spontanément le lien affectif, jugé fondamental dans le contexte tunisien où la socialisation émotionnelle est culturellement valorisée. Ce profil favorise la sécurité affective et la régulation émotionnelle des enfants (Curby et al., 2009), éléments essentiels pour leur bien-être, mais nos données révèlent aussi une dimension hiérarchique marquée : la chaleur affective s'accompagne parfois d'un contrôle important, limitant l'autonomie de l'enfant, spécificité peu décrite dans les études occidentales (Sandilos et al., 2014). Ces résultats rejoignent ceux de l'étude pilote MELQO, qui souligne une prédominance d'approches pédagogiques uniformes (78 % des séances observées) au détriment de l'enseignement individualisé.

D'autres éducatrices se concentrent davantage sur l'organisation de la classe, avec un souci de structure et de gestion des comportements. Cette orientation favorise l'engagement, la persévérance et la participation active des enfants (Hamre et al., 2013), contribuant ainsi à un environnement prévisible et sécurisant, propice à leur bien-être. Les observations de l'étude MELQO confirment ce constat : « pratiquement aucune intervention très négative n'a été relevée, témoignant d'une bonne maîtrise des stratégies disciplinaires positives, même si l'absence d'enseignement individualisé demeure une limite notable » (MELQO Tunisie, 2018, p. 2).

Enfin, le profil intégrateur, plus rare mais considéré comme idéal, équilibre ces dimensions : il articule soutien émotionnel, organisation structurée et stimulation cognitive. Les éducatrices qui développent ce profil créent des environnements favorables à l'épanouissement global des enfants : développement social, comportemental et cognitif harmonieux (Hatfield et al., 2016; LoCasale-Crouch et al., 2007; Pakarinen et al., 2010).

Contraintes contextuelles et formation initiale en Tunisie

Cependant, la mise en œuvre de ces pratiques intégrées se heurte à des contraintes contextuelles spécifiques. Des travaux comme Slot et al. (2017) montrent que les priorités éducatives varient selon les contextes culturels et institutionnels : certains valorisent davantage le soutien émotionnel, d'autres l'organisation ou les apprentissages formels. Dans le contexte tunisien, les éducatrices en formation font face à des défis liés à la taille des groupes, au manque de ressources pédagogiques et à des pratiques de stage souvent rigides, limitant leur capacité à expérimenter et à intégrer ces dimensions de manière équilibrée.

Nos résultats soulignent donc la nécessité d'une formation initiale adaptée au contexte local, capable d'accompagner les éducatrices vers une meilleure compréhension et maîtrise de ces trois dimensions. En favorisant des interactions éducatives complètes et contextualisées, la formation peut devenir un levier stratégique pour promouvoir durablement le bien-être des enfants.

Recommandations pour promouvoir le bien-être des enfants

Ces constats plaident pour des ajustements prioritaires dans l'implantation des programmes de formation initiale, en s'inspirant des meilleures pratiques internationales :

- Réduction de la taille des groupes d'enfants par classe, permettant des interactions individualisées et de qualité (Melhuish et al., 2015).
- Sensibilisation des éducateurs en exercice et des parents à l'importance du jeu libre et structuré comme modalité centrale d'apprentissage (Whitebread et al., 2012).

- Accroissement de l'autonomie des stagiaires pour expérimenter des pratiques pédagogiques innovantes, soutenant un apprentissage expérientiel cumulatif (Kolb, 1984).
- Amélioration de la qualité du suivi des formateurs et l'accompagnement des tuteurs en services préscolaires, en promouvant une supervision bienveillante et réflexive, notamment par l'utilisation de journaux de bord pour articuler théorie et pratique (Korthagen, 2010).

LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette étude présente certaines limites qui méritent d'être soulignées pour mieux interpréter ses résultats et orienter les recherches futures.

Tout d'abord, l'échantillon limité constitue une contrainte importante. Bien qu'il ait permis d'obtenir des données utiles, un échantillon plus large aurait offert une vision plus généralisable des résultats, permettant de mieux appréhender la diversité des contextes et des pratiques.

De plus, l'hétérogénéité des caractéristiques des futures éducatrices, telles que leur âge, leurs expériences professionnelles antérieures ou leurs motivations, constitue également une limite. Le contrôle de ces variables dans les études futures pourrait offrir des résultats plus précis et permettre d'identifier les facteurs qui influencent le plus leur performance.

Enfin, une recherche longitudinale serait nécessaire pour observer les changements progressifs dans la qualité de leurs interactions éducatives et évaluer l'impact à long terme des dispositifs de formation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette étude constitue une contribution originale à la recherche en éducation de la petite enfance dans le contexte tunisien. À notre connaissance, il s'agit de la première recherche exploratoire à croiser systématiquement des données d'observation en classe (à l'aide de l'outil CLASS Pre-K) avec des entretiens qualitatifs menés auprès d'éducatrices en formation initiale.

Contrairement aux travaux menés dans des contextes institutionnels stabilisés, nos résultats mettent en évidence la coexistence de profils hétérogènes chez des professionnelles en cours de qualification, révélant ainsi les effets différenciés de la formation en alternance sur les pratiques éducatives.

L'analyse des données révèle des forces spécifiques, mais également des défis à surmonter pour atteindre une qualité d'interaction optimale, garante du bien-être global des enfants. Un équilibre entre le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage s'avère essentiel pour favoriser un développement harmonieux et répondre aux besoins diversifiés des jeunes enfants.

Toutefois, au-delà des compétences individuelles des éducateurs, notre étude souligne l'influence déterminante de variables structurelles sur la qualité des pratiques pédagogiques. Parmi ces facteurs, nous identifions :

- La qualité des stages en milieu professionnel, notamment en termes d'environnement pédagogique et de variété des expériences proposées ;
- L'encadrement des stagiaires par des professionnels expérimentés, dont l'expertise joue un rôle clé dans la transmission des bonnes pratiques ;
- L'accompagnement réflexif durant les stages, essentiel pour développer chez les futures éducatrices une maîtrise équilibrée des différentes dimensions de la qualité éducative ;

- Les attentes parentales, qui peuvent parfois conduire à une focalisation excessive sur les apprentissages académiques précoce, au détriment du développement socio-émotionnel.

En articulant nos résultats empiriques avec les cadres théoriques et les données de la littérature internationale, cette recherche valide l'utilité du CLASS comme outil d'analyse fine des interactions éducatives dans un contexte encore peu documenté. Des études complémentaires pourraient approfondir l'impact des variables structurelles identifiées sur la qualité des pratiques éducatives et leur évolution au fil du parcours professionnel des éducatrices.

RÉFÉRENCES

- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G. et al. (2010). Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 37, 371-379. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burchinal, M., Vandergift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>.
- Buyssse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2009). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277. <https://doi.org/10.1177/001440290306900301>.
- Cantin, G., & Lemire, J. (2011). *Adaptation francophone du Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K)*. Université du Québec à Montréal.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346-372. <https://doi.org/10.1080/10409280802581284>.
- Dalli, C. (2010). Vers une reconceptualisation du professionnalisme en éducation de la petite enfance : perspectives issues d'une étude sur la compréhension du travail professionnel par des étudiants enseignants. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 77-90. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.77>.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Fondation Zakoura. (2020). *L'éducation préscolaire au Maroc : Enjeux et perspectives*. <https://www.fondationzakoura.org/>.

- Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2013). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-83). Paul H. Brookes.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005>.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC)*. Centre for Experiential Education.
- Lévesque, J., Bigras, M., & Pauzé, R. (2018). La qualité des interactions en service de garde éducatif et le développement des enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 1-28. <https://doi.org/10.7202/1050913ar>.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.
- Melhuish, E., Eryk-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Leseman, P., & Broekhuizen, M. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development*. CARE Project.
- MELQO Tunisie. (2018). *Initiative de mesure de la qualité et des acquis d'apprentissage préscolaire – Rapport national*. Ministère de la Femme, de la Famille, de l'Enfance et des Seniors, UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, Brookings Institution.
- MFFES (Ministère de la Femme, de la Famille, de l'Enfance et des Seniors). (2017). *Référentiel de formation : Brevet de Technicien Supérieur (BTS) en éducation de la petite enfance*.
- MFFES. (2019). *Curriculum éducatif pour les enfants de 3 à 5 ans*.
- Moss, P. (2005). *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. Routledge.

Moss, P., Dahlberg, G., Pence, A., & Cameron, C. (2000). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press.

NICHD ECCRN (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network). (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. Guilford Press.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). (2018). *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264307552-fr>.

OCDE. (2020). *Petite enfance, grands défis : L'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. <https://doi.org/10.1787/19963777>.

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281-298. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>.

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. ESF.

Piaget, J. (1971). *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System (CLASS™) Manual, K-3*. Teachstone.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2016). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System (CLASS™) Manual, K-3*. Teachstone.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Paul H. Brookes.

Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.001>.

Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78. <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>.

Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., & Payne, C. (2009). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451-470. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00128-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00128-4).

Sandilos, L. E., Shervey, S. W., DiPerna, J. C., Lei, P.-W., & Cheng, W. (2014). Structural and concurrent validity evidence for the Classroom Assessment Scoring System in kindergarten. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(2), 143-154. <https://doi.org/10.1177/0734282913496456>.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.

Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care

settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>.

Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J., & Højen, A. (2017). Structural and process quality of Danish preschools: Direct and indirect associations with children's growth in language and preliteracy skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581-602.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>.

UNESCO. (2017). *Développement de la petite enfance : Un investissement pour l'avenir*. Rapport mondial sur l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250433>.

UNESCO. (2022). *L'éducation de la petite enfance : Un tremplin pour l'avenir*. UNESCO.

UNICEF. (2012). *La situation des enfants dans le monde 2012 : Les enfants dans un monde urbain*. UNICEF.

Urban, M., Vandebroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Compétences requises en éducation et accueil de la petite enfance : étude pour la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne*. Commission européenne.
https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality_en.pdf.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (1998). *Pensée et langage* (3e éd.). La Dispute.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe.