

Rendre visible l'invisible en petite enfance

De l'ombre à la
reconnaissance : révéler
la complexité du travail
éducatif en petite
enfance

Identité, inclusion et
visibilité : éclairer le
travail éducatif en
CPE à travers les voix
des bâtisseuses, des
parents et des enfants

Le *care* au cœur
du travail éducatif :
rendre visibles ses
fondements en petite
enfance

Rendre visibles les
dimensions invisibles :
savoir-être et mixité en
éducation à l'enfance



REVUE POUR LA PETITE ENFANCE

Revue bisannuelle

La Revue Pour la petite enfance a été créée par un groupe d'étudiantes aux cycles supérieurs de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université Laval.

Par la proposition de témoignages de praticien(nes) et des articles concernant les plus récentes études en petite enfance, cette revue devient un incontournable point de rencontre pour quiconque s'intéresse à la petite enfance.

infos@pouirlapetiteenfance.ca
pouirlapetiteenfance.ca

Les propos des articles publiés dans la Revue Pour la petite enfance (RPPE) n'engagent que la responsabilité des auteur.e.s.

Coordination

Nancy Proulx et Martine Asselin

Comité d'édition

Nancy Proulx, Martine Asselin,
Anabelle Guérette et co-éditrice invitée
Mariève Gaudet Péloquin

Membres invités du corps professoral

Christelle Robert-Mazaye,
Julie Lachapelle et Maude Roy-Vallières

Consultante externe

Brigitte Lépine

Graphisme

Agence DoubleXpresso

Révision linguistique

Alexia Hébert et Hélène Brisson

Photos

Shutterstock et Envato

Publié par Revue pour la petite enfance



SOMMAIRE

-
- 3** **Rendre visible l'invisible en petite enfance**
Anabelle Guérette, Nancy Proulx, Martine Asselin et
Mariève Gaudet-Péloquin
 - 7** **Rendre visible la complexité du métier et
du travail éducatif dès la formation initiale**
Florence Pirard, Marie Housen et Krystel Ciura
 - 13** **La reconnaissance des acquis et des compétences
dans les services d'éducation à l'enfance:
un dispositif pour rendre visible l'invisible**
Jean Clairemond César
 - 19** **L'importance des pratiques éducatives pour
l'inclusion en CPE: ce que les parents en disent**
Marie Alain, Maëlle Trépanier et Chantale Breault
 - 27** **Le travail éducatif à l'extérieur rendu visible:
perspectives croisées d'enfants et d'éducatrice**
Anabelle Guérette, Lise Lemay et Annie Charron
 - 33** **Grosse journée!**
Vicky Larin
 - 39** **Bien plus que bercer des bébés: les orientations
pédagogiques comme moteur invisible de
la qualité éducative en pouponnière**
Emma Bernard, Lise Lemay et Lorie-Marlene Brault Foisy
 - 47** **Le *care*: un levier pour aider à jongler à travers
le quotidien des éducatrices de la petite enfance**
Camille Robitaille, Nancy Proulx et Joanne Lehrer
 - 53** **Rendre visible la trame de *care* en petite enfance**
Nancy Proulx, Nathalie Bigras et Lise Lemay
 - 61** **La voix des personnes éducatrices pour
coconstruire la qualité éducative**
Mariève Gaudet-Péloquin et David Dufresne
 - 65** **Des anecdotes pour rendre visibles les savoir-être
professionnels en service éducatif à l'enfance**
Lyne Goulet et Jonathan Scott
 - 69** **Rendre visibles les enjeux liés à l'inclusion
des hommes en éducation à l'enfance**
Lysanne Denicourt, Jonathan Scott et Alain St-Pierre
 - 75** **Les relations avec les familles immigrantes
en milieux éducatifs à la petite enfance:
la transformation de l'expérience de personnes
éducatrices**
Geneviève Audet et Gabrielle Morin
-



Anabelle Guérette

Consultante en petite enfance CASIOPE



Nancy Proulx

Doctorante en éducation
Université du Québec
à Montréal
Professeure au département
des sciences de l'éducation,
Université du Québec en
Outaouais
Coéditrice de la revue
Pour la petite enfance



Martine Asselin

Professionnelle de recherche
Université Laval
Consultante en petite
enfance CASIOPE
Coéditrice de la revue
Pour la petite enfance



**Mariève
Gaudet-Péloquin**

Instigatrice du mouvement
VMP, éducatrice de la petite
enfance en CPE et étudiante
au Certificat en éducation à
la petite enfance: diversité,
inclusion et qualité

ÉDITORIAL

Rendre visible L'INVISIBLE EN PETITE ENFANCE

Rendre visible l'invisible appelle à une prise de conscience. Elle nous encourage à porter attention à ce qui échappe au regard : les gestes discrets, les intentions pédagogiques, les ajustements constants, les liens tissés dans le quotidien des services éducatifs à l'enfance (SEE). Elle nous pousse à reconnaître la complexité et la valeur du travail éducatif au-delà de ce qui est observable et mesurable. Elle ouvre vers l'ensemble des savoirs, des postures et des relations qui le sous-tendent.

Dans un contexte où la profession de personne éducatrice à la petite enfance fait face à divers enjeux tels qu'une pénurie de main-d'œuvre, des défis de recrutement et de rétention, et une reconnaissance sociale encore insuffisante, le présent numéro de la revue *Pour la petite enfance* met en lumière cette profession essentielle. Pourtant, les dernières années ont rappelé à quel point les SEE constituent un pilier fondamental de notre société.

De plus, ce numéro s'inscrit en continuité avec le colloque 503 du 93^e congrès de l'ACFAS. Rendre visible l'invisible se décline en quatre sous-thématiques, ce qui permettra de prolonger les réflexions amorcées collectivement autour de la valorisation du travail éducatif et de la reconnaissance de ses dimensions souvent invisibles au-delà de cet évènement.

Dans un premier temps, Florence Pirard, Marie Housen et Krystel Ciura orientent notre regard vers la complexité du métier dès la formation initiale. Puis, Jean Clairemond César met en évidence les compétences déjà présentes, parfois tacites, à travers des dispositifs de reconnaissance des acquis.

La seconde partie de ce numéro insiste sur des angles encore trop peu explorés. Marie Alain, Maëlle Trépanier et Chantale Breault, rappellent que la qualité éducative se construit dans le dialogue avec les familles, leur article s'intéressant aux perspectives des parents sur les pratiques inclusives en CPE. Ensuite, Anabelle Guérette, Lise Lemay et Annie Charron invitent à considérer autrement des moments souvent

perçus comme informels, alors qu'ils sont riches d'apprentissages, à travers le regard croisé des enfants et des éducatrices sur le contexte extérieur. Enfin, Vicky Larin encourage à prendre conscience de la réalité quotidienne d'une éducatrice en SEE à travers son témoignage.

La troisième partie de la revue regroupe des articles qui mettent en valeur l'importance du *care* en contexte de SEE. C'est ainsi qu'Emma Bernard, Lise Lemay et Lorie-Marlène Brault-Foisy ouvrent cette troisième partie en abordant les orientations pédagogiques en tant que moteur invisible de la qualité éducative en pouponnière. Puis, Camille Robitaille, Nancy Proulx et Joanne Lehrer abordent le *care* en tant que levier pour aider à jongler à travers le quotidien en SEE. Quant à Nancy Proulx, Nathalie Bigras et Lise Lemay, elles font ressortir le travail émotionnel de la personne éducatrice et soulignent l'importance d'une trame de *care* en petite enfance. Enfin, Mariève Gaudet-Péloquin et David Dufresne explicitent la valeur de la voix des personnes éducatrices pour coconstruire la qualité éducative.





Reconnaître que le travail éducatif est à la fois complexe,
exigeant et profondément humain.

Subséquemment, la dernière partie de ce numéro aborde des enjeux liés aux savoir-être et à la mixité en SEE. À travers des anecdotes issues du terrain, Lyne Goulet et Jonathan Scott mettent en lumière les savoir-être professionnels, souvent difficiles à nommer, et pourtant au cœur du travail éducatif. De leur côté, Lysanne Denicourt, Jonathan Scott et Alain St-Pierre s'intéressent aux enjeux liés à l'inclusion des hommes en éducation à l'enfance et nous invitent à réfléchir aux représentations et aux conditions favorisant une plus grande mixité. Enfin, Geneviève Audet et Gabrielle Morin explorent les relations avec les familles immigrantes en montrant comment ces interactions transforment l'expérience des personnes éducatrices et enrichissent les pratiques éducatives.

En somme, ces contributions mettent en évidence qu'en rendant visible l'invisible, nous pouvons reconnaître et mieux comprendre toute la richesse des dimensions relationnelles, identitaires et contextuelles qui façonnent le travail éducatif au quotidien. En d'autres mots, reconnaître que le travail éducatif est à la fois complexe, exigeant et profondément humain. Nous espérons que ce numéro contribuera à nourrir la réflexion, à soutenir la construction de l'identité professionnelle et à renforcer la reconnaissance du rôle essentiel des personnes éducatrices à la petite enfance. Plus encore, nous souhaitons qu'il participe à un mouvement collectif: valoriser les savoirs professionnels qui se déploient en SEE, souvent dans l'ombre, mais toujours au cœur du développement des enfants. Parce que ce qui ne se voit pas mérite, plus que jamais, d'être reconnu.





Florence Pirard

Professeure
Université de Liège



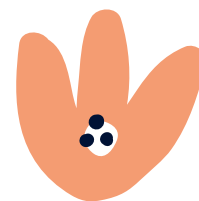
Marie Housen

Professeure
Université de Liège



Krystel Ciura

Chercheuse
Université de Liège



RENDRE VISIBLE LA COMPLEXITÉ DU MÉTIER ET DU TRAVAIL ÉDUCATIF

dès la formation initiale

De 2011 à 2015, deux recherches participatives soutenues par l'Office de la naissance et de l'enfance ont redéfini les compétences attendues de toute personne (hommes et femmes) responsable de l'accueil d'enfants de 0 à 12 ans (fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction) en Belgique francophone. Ces recherches ont permis de repenser le paysage de la formation en s'appuyant sur des expériences inspirantes menées dans différents pays et régions (Flandre, France, Angleterre, Suède et Québec). Elles soulignent l'importance des parcours de formation favorisant le développement d'une identité professionnelle ainsi que de compétences organisationnelles, relationnelles et réflexives¹, tout en reconnaissant que la qualité du personnel constitue une variable essentielle d'une qualité de services.

Ces travaux ont contribué à démontrer que l'accueil des jeunes enfants relève pleinement des métiers de l'éducation, dépassant une vision strictement technique ou vocationnelle de l'activité. Pour autant, sa complexité ne se laisse pas toujours appréhender aisément. Elle s'illustre dans des situations ordinaires, dans des interactions quotidiennes et dans des arbitrages souvent invisibles, ce qui rend sa reconnaissance délicate. Des politiques de formation jusqu'aux expériences vécues par les personnes étudiantes, la complexité du travail éducatif auprès des jeunes enfants se manifeste à différentes échelles. Cet article propose d'en explorer quelques facettes.



Elles s'inscrivent dans un contexte caractérisé par des difficultés de recrutement, une pénibilité des conditions de travail, une pluralité des statuts et une reconnaissance encore fragile des métiers concernés.

Offrir des possibilités de progression de parcours

Dix ans après la parution des résultats et des recommandations de ces recherches, plusieurs réformes sont en cours : modification des formations existantes dans l'enseignement qualifiant, mise en place d'une formation initiale dans l'enseignement supérieur pour les fonctions d'accueil et d'encadrement, création d'un certificat de direction et développement de dispositifs de valorisation des acquis d'expérience.

Ces réformes visent notamment à soutenir les mobilités horizontales, permettant au personnel de circuler entre différentes fonctions à niveau de qualification comparable, ainsi que les mobilités verticales, favorisant des évolutions de parcours professionnel impliquant un changement de niveau de qualification, de responsabilités ou de statut. Elles s'inscrivent dans un contexte caractérisé par des difficultés

de recrutement, une pénibilité des conditions de travail, une pluralité des statuts et une reconnaissance encore fragile des métiers concernés. Elles témoignent néanmoins d'une volonté politique et institutionnelle de renforcer la professionnalisation du secteur.

Dans ce contexte, le développement de formations et de parcours qualifiants à la hauteur des exigences du métier apparaît comme un levier pour une meilleure reconnaissance de la complexité d'une activité professionnelle encore méconnue. Les difficultés rencontrées ne peuvent être considérées uniquement comme des indicateurs de fragilisation du secteur. En effet, elles constituent aussi le contexte dans lequel les dynamiques actuelles de réformes et de professionnalisation prennent sens, tout en révélant certaines limites et tensions, notamment celles liées à la coexistence de niveaux de qualification différenciés pour des fonctions similaires.

Repenser les fonctions et les appellations

Accueillant·es d'enfants, auxiliaires de l'enfance, puériculteurs et puéricultrices, bacheliers en Accueil et Éducation du Jeune Enfant (AEJE), personnes éducatrices: nombreuses sont les dénominations pour désigner celles et ceux qui accueillent de jeunes enfants. Cette pluralité d'appellations s'accompagne d'une diversité de fonctions et de niveaux de qualification. Dans de nombreux pays et régions², cette combinaison entre multiplicité des dénominations et diversité des fonctions constitue un obstacle à l'identification d'un métier clairement défini et à sa reconnaissance sociale, pourtant, de nombreuses similitudes existent dans les postures et les compétences attendues.

Au-delà d'un flou terminologique, cette situation produit un brouillage symbolique qui rend les parcours de formation moins lisibles et qui complique la construction d'une identité professionnelle en devenir ou en recomposition. Des travaux récents^{3,4} menés auprès de personnes étudiantes en formation initiale montrent cette difficulté à nommer leur futur métier et à en expliquer les délimitations à leur entourage, ce qui souligne la pertinence des travaux actuellement menés en Fédération Wallonie-Bruxelles pour clarifier les fonctions, les formations et les appellations.

Les propos de Maxime, puériculteur et bachelier en AEJE, témoignent bien de ce sentiment d'imprécision autour des appellations et des représentations associées au métier: *«Je me rappelle quand j'avais dit à mes parents: voilà, je fais ma septième puériculture. "Tu vas changer des couches toute la journée, ça va être chouette." Mais on ne fait pas que ça. Et donc je me dis que ça aussi, ça va peut-être ouvrir des portes à d'autres d'être un bachelier.»*

Les parcours de formation constituent un moment d'adaptation des représentations du métier. Leur engagement et leur quête de sens se construisent au fil d'ajustements, de doutes et de confirmations, à mesure que les expériences de stage viennent confronter les attentes initiales aux réalités du terrain.

«Depuis le stage, quand on a des cours, j'arrive à me projeter.» (Lila, étudiante en formation d'auxiliaire de l'enfance).

Ces expériences contribuent progressivement à établir la cohérence entre expériences biographiques, valeurs personnelles et premières confrontations au métier et à participer ainsi à l'émergence d'un sens professionnel en construction.

S'initier à l'analyse des pratiques en équipe

L'un des enjeux de la formation consiste à permettre aux personnes de prendre du recul sur leurs pratiques et sur leurs positionnements. Il s'agit d'apprendre à décoder la complexité des situations ordinaires rencontrées au quotidien ainsi que les injonctions paradoxales qui traversent l'exercice du métier, telles que la revendication d'une posture professionnelle exigeante sans reconnaissance statutaire équivalente.

Dans cette perspective, l'observation et la documentation des pratiques constituent des appuis essentiels. Jointes à des savoirs pluridisciplinaires, elles permettent d'analyser et de réguler les pratiques éducatives. Cette démarche est particulièrement importante dans un travail qui s'exerce au sein d'équipes professionnelles où les rôles, les responsabilités

et les manières de faire peuvent varier selon les parcours de formation et les expériences. Elle invite à penser l'organisation du travail davantage sur le plan de complémentarité des rôles que de hiérarchisation implicite des fonctions. Les retours des personnes en formation montrent que ces réalités peuvent parfois être déstabilisantes lors des stages.

« Parfois j'ai du mal à prendre ma place, alors je fais avec, je me faufile comme je peux. » (Ophélie, étudiante en formation d'auxiliaire de l'enfance).

Un tel positionnement professionnel suppose un accompagnement formatif soutenu capable d'articuler exigences professionnelles et réalités de terrain parfois contraignantes.

Accompagner l'engagement et le maintien en formation

Malgré les contraintes qui traversent le secteur, l'analyse d'entretiens menés auprès de personnes étudiantes met en évidence des dynamiques d'engagement, de réflexivité et d'amorce de construction identitaire qui se

maintiennent sous certaines conditions. Ces conditions ne relèvent ni d'une simple capacité individuelle à « tenir » ni d'un effet mécanique des dispositifs de formation. Elles s'appuient sur une combinaison de ressources relationnelles, formatives et institutionnelles : des valeurs éducatives, des expériences significatives avec les enfants, les familles et les équipes ainsi que des espaces protégés de formation. Lorsque les tensions rencontrées en stage peuvent être mises en mots et travaillées dans des espaces sécurisés d'échange et d'analyse, elles deviennent des leviers d'apprentissage et de développement professionnel plutôt que des facteurs de décrochage.

Dans ces conditions, les situations de stage ne constituent pas seulement des épreuves à traverser : l'expérience de pouvoir agir dans les situations professionnelles renforce le sentiment de légitimité et la projection dans le métier.

« J'ai vu que je pouvais le faire, vu que ça a été le cas pendant le stage. J'ai pu mettre en place des choses, même simplement communiquer avec l'enfant » (Caroline, étudiante en formation d'auxiliaire de l'enfance)



À partir de ces constats, plusieurs leviers d'action complémentaires peuvent être identifiés. Du côté des acteurs de terrain, reconnaître explicitement le rôle des personnes étudiantes – notamment à travers des pratiques structurantes de tutorat et une attention portée à la complémentarité des rôles au sein des équipes – constitue un levier important dans les parcours de formation et dans la construction progressive d'une identité professionnelle. Du côté des acteurs de la formation, la mise en place de dispositifs articulant apports théoriques, analyse des pratiques et accompagnement réflexif apparaît importante, afin que les tensions rencontrées puissent être travaillées et deviennent des sources d'apprentissage. Du côté des acteurs politiques et institutionnels, les vécus recueillis rappellent que la professionnalisation ne peut se réduire à l'élévation des exigences ou à la production de référentiels: elle suppose également une attention soutenue à la lisibilité des parcours, aux conditions effectives d'exercice du métier et à la reconnaissance statutaire associée aux responsabilités attendues.

Les «oui... mais...» de cette contribution ne relèvent ni d'un discours pessimiste ni d'une adhésion naïve aux réformes en cours. S'ils mettent en évidence un secteur traversé de tensions, ils révèlent aussi des dynamiques professionnelles déjà à l'œuvre constituant des appuis pour penser l'avenir.

Reconnaître les difficultés sans pour autant effacer ce qui soutient l'engagement et le maintien en formation apparaît ainsi comme une condition essentielle pour renforcer, collectivement et durablement, la professionnalisation du travail éducatif auprès des jeunes enfants.

Dans cette perspective, cet article invite à porter attention non seulement à ce qui fragilise les métiers de la petite enfance, mais aussi aux ressources qui les soutiennent au quotidien. Quelles ressources – dans les équipes, les formations, les organisations ou les cadres institutionnels – permettent aujourd'hui de donner du sens au travail éducatif auprès des jeunes enfants et d'en reconnaître sa complexité?

Références

1. Pirard, F., Dethier, A., François, N., et Pools, E. (2019). Les compétences professionnelles au cœur des métiers de l'accueil de l'enfance. Dans P. Moisset (dir.), *Accueillir la petite enfance, le vécu des professionnels* (p. 47–64). Éditions Érès. <http://hdl.handle.net/2268/224073>
2. Oberhuemer, P., et Schreyer, I. (2025). *Workforce profiles in early childhood education and care: trends and challenges in 33 European countries*. Verlag Barbara Budrich.
3. Ciura, K. (2024). *S'engager en formation et y construire une amorce d'identité professionnelle: les débuts du parcours d'adultes en formation d'Auxiliaire de l'enfance dans l'Enseignement de Promotion Sociale de la Fédération Wallonie-Bruxelles* [Mémoire de maîtrise non publié, Université de Liège]. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/19777>
4. Delcomminette, V. (2025). *Place des hommes dans la formation en Accueil et Éducation du Jeune Enfant (AEJE): comment les étudiants de sexe masculin vivent-ils leur engagement dans le bachelier AEJE en fédération Wallonie-Bruxelles?* [Mémoire de maîtrise non publié, Université de Liège]. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/24976>

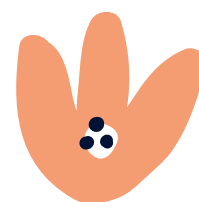
Le personnel éducateur observe,
adapte, soutient, intervient.
Il construit des liens significatifs,
il accompagne le développement
global des enfants.





**Jean Clairemond
César**

Doctorant en éducation
Université de Sherbrooke



LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES DANS LES SERVICES D'ÉDUCATION À L'ENFANCE:

un dispositif pour rendre visible l'invisible

Dans le domaine de l'éducation à la petite enfance, une grande partie du savoir-faire des éducatrices et des éducateurs se construit au quotidien, au cœur des interactions avec les enfants âgés de 0 à 12 ans¹, les familles et les équipes. Le personnel éducateur observe, adapte, soutient, intervient. Il construit des liens significatifs, il accompagne le développement global des enfants. Il répond à des situations complexes avec jugement et sensibilité. Pourtant, malgré son importance sociale, cette expertise réelle, vivante et essentielle demeure largement sous-valorisée, voire invisible dans un contexte marqué par une pénurie persistante de main-d'œuvre qualifiée. Cette reconnaissance insuffisante entraîne des conséquences concrètes sur le terrain. Par exemple, dans plusieurs cas, le réseau des services éducatifs embauche du personnel expérimenté, qui doit alors suivre une formation en emploi.

Cette situation soulève les enjeux majeurs de reconnaissance, de qualification et d'attractivité du métier. Elle invite à revisiter les dispositifs permettant de rendre visibles les compétences réelles des personnes éducatrices et de soutenir leur professionnalisation tout en répondant aux besoins des milieux². En effet, les personnes éducatrices en service éducatif à l'enfance (SEE) peuvent transformer

L'accès à la profession d'éducatrice ou d'éducateur en petite enfance est encadré par des exigences de formation reconnues par le ministère de la Famille.

leurs expériences en diplôme. Dans cette perspective, la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) apparaît comme un levier structurant qui permet aux adultes de rendre visibles leurs compétences et d'assurer un service éducatif de qualité aux enfants et à leurs familles. De fait, le personnel éducateur n'a pas à réapprendre ce qu'il sait déjà ni à refaire des apprentissages qu'il a déjà réalisés dans d'autres milieux de travail⁸. En cohérence avec les orientations gouvernementales, les employeurs facilitent l'accès du personnel éducateur à la démarche de RAC⁸ et valorisent la diversité des parcours de formation.

Des exigences de formation diversifiées pour un service éducatif de qualité

L'accès à la profession d'éducatrice ou d'éducateur en petite enfance est encadré par des exigences de formation reconnues par le ministère de la Famille. Ces exigences peuvent prendre différentes formes : formation initiale au collégial ou à l'université, expérience de travail, formation de 45 heures, formation continue obligatoire ou encore équivalences de formations reconnues. Cette pluralité de parcours reflète la diversité des trajectoires professionnelles, mais elle complexifie également la reconnaissance des compétences et la visibilité de la qualification.

Quel que soit le parcours emprunté, les éducatrices et éducateurs sont tenus d'offrir un service éducatif de qualité, balisé par la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (LSGEE) et

son Règlement sur les services éducatifs de garde à l'enfance (RSGEE)^{3,4}. Ce service éducatif repose sur quatre dimensions indissociables : la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants, les expériences vécues par les enfants, l'aménagement des lieux et le choix du matériel ainsi que les interactions avec les parents. Ces dimensions exigent des compétences relationnelles, pédagogiques et organisationnelles complexes, souvent peu visibles dans les représentations sociales du métier.

Le référentiel de compétences : un cadre structurant pour la professionnalisation

Le référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance constitue un outil central entre les mains des gestionnaires pour comprendre et valoriser le travail en petite enfance⁵. Élaboré à partir des attentes du milieu des SEE, du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Ministère de la Famille, 2019)⁶ et des prescriptions de la LSGEE et du RSGEE, il s'appuie également sur les recherches les plus récentes en formation.

Ce référentiel définit les compétences attendues à l'entrée en fonction dans les différents types de SEE et reconnaît une progression professionnelle en quatre niveaux, allant de novice à expert. Il met ainsi en lumière le caractère évolutif de la professionnalité en petite enfance et la nécessité pour les gestionnaires de soutenir le développement des neuf compétences du personnel éducateur qui s'inscrit dans une démarche de RAC tout au long de leur carrière.

Construction de l'identité professionnelle: entre parcours, expériences et reconnaissance

La RAC se positionne également comme un levier de construction de l'identité professionnelle des éducatrices et des éducateurs en petite enfance. Cette identité professionnelle est un processus de reconnaissance de soi et par autrui. Elle se construit à l'intersection de l'histoire personnelle, de la formation initiale et continue, et des expériences vécues dans le milieu éducatif et hors de ce dernier. Elle se façonne dans l'action quotidienne, dans la relation avec les enfants et les parents, mais aussi dans les conditions de travail et les cadres institutionnels.

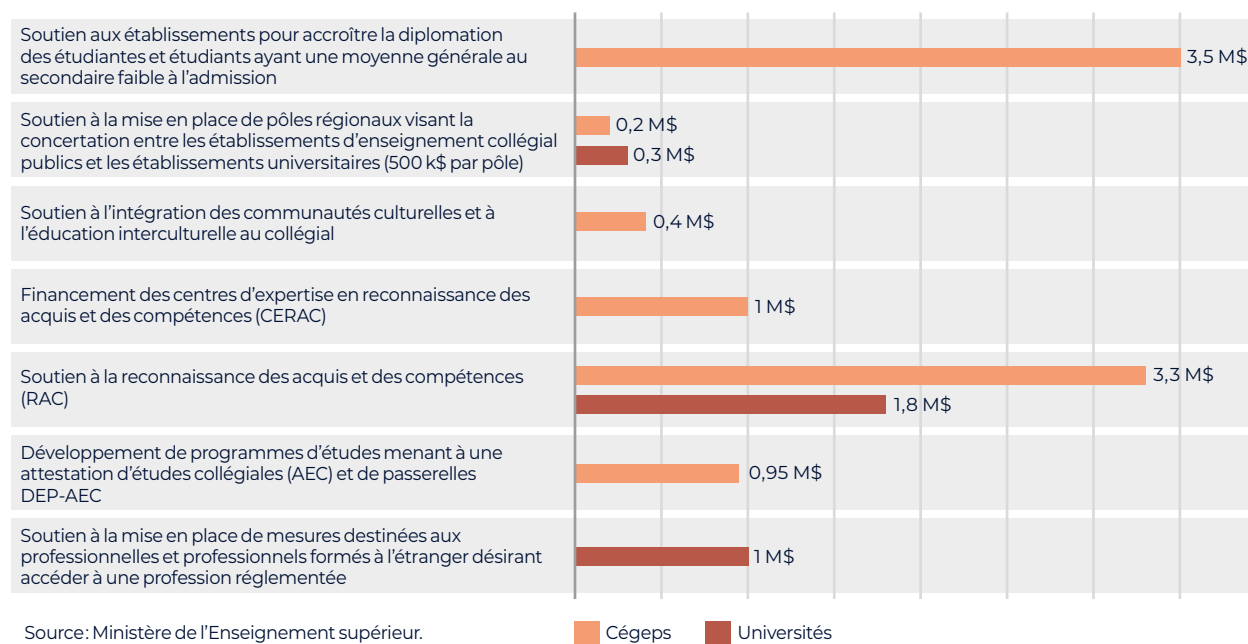
Or, une part importante du travail éducatif demeure invisible: gestes relationnels, ajustements sensibles, décisions prises en situation, savoirs issus de l'expérience. Cette invisibilité contribue à fragiliser la reconnaissance sociale du métier et le sentiment d'efficacité personnelle, pourtant essentiel à l'engagement professionnel⁷. Agissant comme mécanisme de légitimation, la RAC rend visibles les apprentissages expérientiels que les parcours traditionnels ont tendance à invisibiliser. Elle permet à la fois la mise en sens des pratiques et leur validation sociale et institutionnelle.



La RAC au collégial : un dispositif au croisement de la qualification, de la visibilité et de la justice sociale

La RAC est une démarche qui convient au personnel éducateur ayant cumulé des expériences de travail ou de vie dans le domaine de la petite enfance. Dans ce contexte, la RAC permet de rendre visibles et de valider les compétences qu'une personne développe tout au long de sa vie lorsqu'elles présentent une adéquation avec un programme d'études⁸ (par exemple, l'attestation d'études collégiales [AEC] ou le diplôme d'études collégiales [DEC] en Techniques d'éducation à l'enfance). La RAC s'inscrit pleinement dans les orientations du *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*⁹, qui vise à soutenir les pratiques valorisant la diversité des parcours et des cheminements dans une perspective de lutte contre la pénurie de main-d'œuvre. À ce titre, le ministère de l'Enseignement supérieur a mis en œuvre plusieurs mesures pour financer la RAC, comme l'indique la figure 1.

Figure 1 Mesures ministérielles pour soutenir la RAC
(en millions de dollars)



La position du ministère de l'Enseignement supérieur est explicite : il s'agit de faire de la RAC une voie de qualification fiable, accessible et reconnue⁸. Si la RAC répond aux besoins des gestionnaires de services éducatifs en facilitant la qualification du personnel éducateur, elle constitue également un puissant levier de reconnaissance pour les personnes éducatrices. Elle permet de documenter et de valoriser leur bagage expérientiel, souvent développé dans des contextes informels ou non reconnus.

¹ Pour consulter les programmes offerts par la RAC au CEGEP, cliquez ici pour les découvrir [Flow Démarche de RAC | Cégep](#)

RAC, identité professionnelle et sentiment d'efficacité personnelle

Au-delà de sa fonction certificative, la RAC contribue à renforcer l'identité professionnelle des personnes éducatrices en reconnaissant la valeur de leur expérience. En leur permettant de mettre en mots les compétences développées en situation réelle, elle soutient le sentiment d'efficacité personnelle, facteur clé de l'engagement et de la persévérance professionnelle. Elle participe également à une logique de justice sociale en valorisant des parcours souvent marqués par des inégalités d'accès à la formation formelle¹⁰.

Dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre, la RAC apparaît ainsi comme un outil stratégique : elle soutient la qualification, favorise le maintien en emploi et contribue à la reconnaissance sociale du métier tout en assurant la qualité des services éducatifs offerts aux enfants et aux familles.

Des initiatives structurantes pour renforcer l'attractivité du métier

La valorisation du travail des personnes éducatrices en petite enfance passe par des initiatives structurantes : un accès facilité à la diplomation par la reconnaissance de l'expérience, la promotion de la RAC dans tout le réseau des SEE, l'amélioration des conditions de travail et la valorisation sociale du métier. En rendant visible le travail des personnes éducatrices en petite enfance et les compétences qui le sous-tendent, ces leviers contribuent à renforcer l'attractivité de la profession, à soutenir le bien-être du personnel éducateur et à répondre durablement aux défis de la pénurie de main-d'œuvre.





Références

1. Vaillancourt, R. (2014). *Comprendre la constitution identitaire - Le rôle du professionnel en petite enfance*. Association canadienne d'éducation de langue française.
2. Garcia, S. (2018). Professionnalisation, formation et identité professionnelle. Le cas des éducateurs de jeunes enfants. *Empa*, 109(1), 68–73. <https://doi.org/10.3917/empa.109.0068>.
3. *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, RLRQ, c. S-4.1.1 (à jour au 11 décembre 2025).
4. *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, RLRQ, c. S-4.1.1, r. 2 (à jour au 1er décembre 2025).
5. Ministère de la Famille. (2021). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation_educatrice/MFA_Referentiel-competences-educateurs-enfance.pdf
6. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/gardereries-et-services-de-garde/programme-educatif>
7. Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
8. Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation collégiale technique : cadre général – cadre technique*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/SARCA/RAC-cadre-general-coll-tech.pdf>
9. Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf
10. Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).



Marie Alain

Étudiante au baccalauréat
en neurosciences cognitives
Université de Montréal



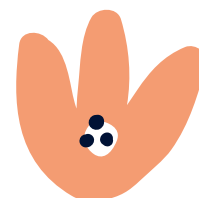
Maëlle Trépanier

Étudiante au baccalauréat
en neurosciences cognitives
Université de Montréal



Chantale Breault

Professeure, département
de didactique
Université du Québec
à Montréal



L'IMPORTANCE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES POUR L'INCLUSION EN CPE: ce que les parents en disent

«J'pense que l'inclusion en milieu de garderie, c'est là que ça commence, dans le fond. C'est ton premier contact social avec le monde adulte, autre que ton nid familial.» Voilà ce que dit la mère d'Henri¹ pour signifier l'importance que peut avoir l'inclusion en petite enfance pour les parents et leurs enfants. Plus l'inclusion est mise en place tôt, plus elle est susceptible d'être favorable au bien-être de l'enfant; c'est pourquoi il est préférable que celle-ci débute dès que possible. Les services éducatifs à l'enfance (SEE) sont donc des milieux à privilégier pour garantir aux enfants le droit de participer pleinement, en tant que membres à part entière de la communauté^{1,2}.

¹ pseudonyme

Dans le cadre d'une initiation au processus de recherche scientifique, les premières auteures (MA et MT) se sont intéressées à l'inclusion en CPE selon la perspective des parents d'enfants éligibles à l'Allocation pour l'intégration en service de garde³ (AISG). Cette allocation, qui a bénéficié à 15 938 enfants au Québec en 2023-2024⁴, offre une aide financière aux milieux subventionnés pour soutenir la participation sociale d'un enfant nécessitant des mesures

adaptatives. À partir d'entrevues individuelles recueillis lors d'une étude plus large menée par la troisième auteure (CB), les propos de cinq parents ont été examinés. En recourant à une analyse qualitative⁵, les premières auteures ont codifié les thèmes émergeant des propos des parents, sans formuler d'hypothèses préalables. L'analyse a permis de dégager plusieurs thèmes récurrents dans leurs propos, qui sont illustrés à la Figure 1.

Figure 1. Thèmes émergeant des propos des parents concernant l'inclusion en CPE de leur enfant ayant besoin de soutien particulier (éligible à l'AISG)



Note. Thème mentionné par 5 parents 4 parents 3 parents 2 parents



À travers ces thèmes, un élément important s'est manifesté de façon transversale : les parents considèrent le travail des personnes éducatrices comme étant un vecteur central de l'inclusion en CPE. C'est ce constat trop souvent invisibilisé qui sera l'objet de cet article. Certains éléments abordés par les parents seront d'abord mis de l'avant, puis leur importance sera discutée.

Ce que les parents rapportent : l'impact du travail des personnes éducatrices sur l'inclusion de l'enfant

Les entretiens avec les parents ont fait ressortir que, selon leur perception, ce qui permet aux enfants de se sentir inclus peut engager différents acteurs (p. ex. gestionnaires, ressources externes, enfants du groupe), mais s'avère grandement attribuable au travail des personnes éducatrices. Pour rendre visible l'importance accordée par les parents au rôle que jouent les personnes éducatrices dans la création d'un milieu inclusif pour leurs enfants, voici des extraits de leurs propos.

Thème 1 : Que les exigences soient adaptées aux capacités de l'enfant

Pour considérer que l'inclusion en CPE est réussie, les parents relèvent qu'il est important que les éducatrices adaptent leurs exigences aux capacités spécifiques de l'enfant. Par exemple, un parent rapporte : « [L'éducatrice] lui donne une tâche, peut-être pas trop recherchée ou compliquée, mais à son niveau selon ses capacités. » (Parent 1) Ce parent souhaite que l'éducatrice donne une tâche qui est à la fois au niveau de l'enfant et valorisante pour lui afin qu'il se sente inclus dans le groupe. Cela peut correspondre au concept de zone proximale de développement, qui est discuté dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*⁶. Il s'agit, pour l'adulte, d'accompagner l'enfant au moment opportun à travers le dialogue et les interactions pour que l'enfant réalise avec un peu d'aide un défi qu'il n'aurait pas accompli seul. Par exemple, il est suggéré dans le programme éducatif que la personne éducatrice laisse à l'enfant la responsabilité de mettre la table, tout en l'accompagnant pour l'aider à faire des liens entre le nombre d'assiettes nécessaires et le nombre d'enfants du groupe⁶.

Thème 2 : Que l'estime de soi de l'enfant soit favorisée

Un parent rapporte que son enfant a un jour pris l'initiative d'apporter un livre de la maison pour qu'il soit lu à son groupe lors du moment de l'histoire: « Les éducatrices étaient comme: "Ah, c'est dont bin le fun! Un nouveau livre qu'on n'a pas dans notre bibliothèque!" [...] Elle[s] étai[en]t comme vraiment fière[s]. » (Parent 4) Les personnes éducatrices choisissaient généralement elles-mêmes les livres, alors elles ont réagi très positivement à cette initiative provenant d'une enfant habituellement en retrait. Le parent identifie cette situation, en apparence anodine, comme étant un moment charnière de l'inclusion au CPE, car l'intervention sensible et chaleureuse des éducatrices a permis de donner de la valeur à l'enfant, qui a ensuite osé prendre d'autres initiatives et a commencé à s'épanouir au CPE.

Thème 3 : Que l'enfant puisse tisser un lien de confiance avec l'adulte

Pour le parent 3, la relation que l'éducatrice construit avec son enfant est favorable à son inclusion au CPE: « Tu vois que madame [l'éducatrice], il l'aime beaucoup [...] Elle discute beaucoup avec [...]. Elle lui explique, pis tu sais, elle le gâte un peu plus là. » (Parent 3) Le parent 3 apprécie que l'éducatrice discute avec son enfant, ce qui favorise une communication réciproque malgré les défis langagiers rencontrés. Dans cet entretien, le parent identifie les interventions de l'éducatrice qui permettent de tisser ce lien de confiance (p. ex. faire preuve de patience, prendre le temps d'expliquer au rythme de l'enfant pour s'assurer qu'il comprenne bien, lui démontrer de la considération). Il les met en relation avec l'expérience positive de son enfant, qui demande parfois de rester plus longtemps au CPE parce qu'il s'y sent bien.

Néanmoins, les résultats de cette étude contribuent à éclairer le rôle des personnes éducatrices et du partenariat avec les parents dans l'inclusion.

Synthèse: Les acteurs clés de l'inclusion en SEE

Les extraits qui viennent d'être présentés font ressortir l'importance qu'ont les interactions et les interventions des personnes éducatrices aux yeux des parents lorsqu'il est question de favoriser l'inclusion de leur enfant ayant besoin de soutien particulier. Dans cette étude, ce sujet a été exploré avec cinq parents dont les enfants éligibles à l'ASG fréquentaient un CPE. Évidemment, cela ne permet pas de généraliser tous les parents d'enfants ayant besoin de soutien particulier en CPE ni de savoir si des constats similaires apparaissent aux parents d'enfants fréquentant d'autres types de SEE. Pour que l'apport essentiel des personnes éducatrices à l'inclusion en SEE soit rendu visible, il importe de continuer à documenter cette question. Néanmoins, les résultats de cette étude contribuent à éclairer le rôle des personnes éducatrices et du partenariat avec les parents dans l'inclusion.



Le partenariat entre les parents et l'équipe éducative : crucial à l'inclusion

Le lien entre le parent, l'équipe éducative du SEE et l'enfant s'avère déterminant dans le processus d'inclusion. En effet, selon le modèle écologique de Bronfenbrenner, la famille et le contexte éducatif font partie des microsystèmes ayant le plus d'influence dans le développement de l'enfant⁷. Les interactions cohérentes entre la famille et le contexte éducatif favorisent l'inclusion et permettent à l'enfant de s'épanouir dans son environnement. Ces interactions sont possibles grâce à la confiance mutuelle entre les deux parties, qui se construit avec le temps. L'enfant se trouve alors dans une dynamique harmonieuse lui permettant de s'ouvrir aux autres et de se sentir en sécurité. En parallèle, ce lien favorise l'adaptation de l'enfant en soutenant des transitions et des échanges fluides entre divers milieux⁶.

La personne éducatrice : un pilier pour la mise en œuvre de l'inclusion

Finalement, ce sont les personnes éducatrices qui sont responsables des enfants dans les CPE. L'inclusion repose donc en grande partie sur la qualité de leur travail au quotidien. Par leurs pratiques, les personnes éducatrices contribuent à créer un environnement où chaque enfant peut trouver sa place. Il n'est dès lors pas surprenant que les parents soulignent l'apport significatif des personnes éducatrices en CPE. À travers leurs propos, ils mettent en lumière des actions, des gestes, des paroles et des choix professionnels qui s'avèrent essentiels à la réalisation de l'inclusion dans ces milieux.



À retenir

- Le travail des personnes éducatrices a un impact concret dans plusieurs sphères de la vie des enfants. Des interactions et des interventions éducatives de qualité élevée sont nécessaires à l'inclusion, selon les parents.
- Une reconnaissance mutuelle des apports du SEE et de la famille ainsi qu'une collaboration entre eux favorisent l'inclusion de l'enfant.
- L'inclusion en CPE est un processus multifactoriel qui émerge d'interactions complexes. Selon les parents ayant participé à cette étude, le rôle des personnes éducatrices est central et essentiel à une inclusion réussie.

Remerciements

Nous souhaitons d'abord remercier toutes les personnes et les milieux éducatifs qui ont participé au projet. Merci à Nathalie Bigras, professeure associée-retraitee du département de didactique de l'UQAM, qui a dirigé le postdoctorat durant lequel Chantale Breault a colligé ces données. Un merci spécial également à Madame Geneviève Scavone, chargée de cours à l'Université de Montréal, qui nous a suivies dans notre cours de laboratoire, effectué dans le cadre de notre parcours au baccalauréat.

Références

1. Division for Early Childhood et National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. FPG Child Development Institute, The University of North Carolina at Chapel Hill.
2. Fortier, S., Dugas, C., et Dionne, C. (2006). Projet d'inclusion dans un centre de la petite enfance en utilisant une approche psychomotrice. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 211–232). Les Presses de l'Université du Québec.
3. Gouvernement du Québec. (2026). *Allocation pour l'intégration d'un enfant handicapé de 59 mois ou moins en service de garde*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/gardereries-et-services-de-garde/services-de-garde-personne-handicapee/allocation-integration-enfant-handicape-59-mois-ou-moins-service-garde>
4. Ministère de la Famille. (2025). *Rapport annuel de gestion 2024-2025*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/RAG_MFA_2024-2025.pdf
5. Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
6. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf
7. Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Dans T. Husén et T. N. Postlethwaite (dir.), *International encyclopedia of education* (2e éd., vol. 3, p. 37–43). Pergamon Press.



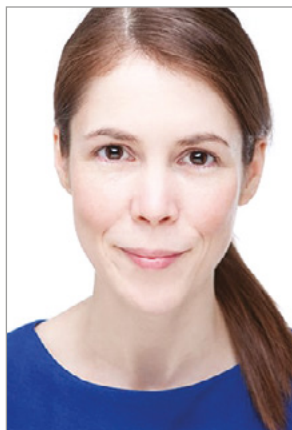
Le contexte extérieur demeure largement sous-estimé. En services éducatifs à l'enfance (SEE), il constitue pourtant un espace central du quotidien : on y court, on y rit, on s'y salit..., mais surtout, on y apprend.





Anabelle Guérette

Consultante en petite
enfance CASIOPE



Lise Lemay

Professeure
Université du Québec
à Montréal



Annie Charron

Professeure
Université du Québec
à Montréal



LE TRAVAIL ÉDUCATIF À L'EXTÉRIEUR RENDU VISIBLE: perspectives croisées d'enfants et d'éducatrice

Depuis plusieurs années, la profession de personne éducatrice à la petite enfance traverse une période de fragilité. La pénurie de main-d'œuvre, le désintérêt pour les programmes de formation et une reconnaissance sociale encore insuffisante contribuent à fragiliser l'identité professionnelle de celles qui jouent pourtant un rôle essentiel dans le développement des jeunes enfants. Dans ce contexte, il devient crucial de rendre visibles les dimensions souvent implicites du travail éducatif et de valoriser le jugement professionnel qui influence les pratiques au quotidien.

Parmi ces dimensions, le contexte extérieur demeure largement sous-estimé. En services éducatifs à l'enfance (SEE), il constitue pourtant un espace central du quotidien : on y court, on y rit, on s'y salit..., mais surtout, on y apprend. Derrière ces moments apparemment spontanés se déploie un travail éducatif riche, intentionnel et complexe qui mérite d'être reconnu comme tel.

Derrière ces moments du quotidien, plusieurs dimensions du travail éducatif demeurent invisibles, car elles ne sont ni directement observables ni formalisées. Il s'agit notamment du jugement professionnel mobilisé en continu, des intentions éducatives qui orientent les interventions, de l'ajustement de la posture de l'adulte en fonction des enfants et du contexte ainsi que du travail d'observation et d'interprétation des situations vécues. Ces dimensions, bien que centrales à la qualité des expériences offertes aux enfants, restent souvent implicites et peu reconnues.

Cet article s'appuie sur le mémoire de maîtrise de Guérette¹, qui s'est intéressé à la manière dont des enfants âgés de 4 à 5 ans et leur éducatrice vivent et perçoivent le contexte extérieur en CPE. L'objectif de cette recherche était de mieux comprendre ce qui est cohérent pour les enfants à l'extérieur tout en mettant en lumière le regard professionnel que pose l'éducatrice sur l'environnement, les activités et les interactions qui s'y déploient.

Par conséquent, l'étude est menée selon l'approche Mosaïque^{2,3}, qui a permis de croiser les perspectives des enfants et de l'éducatrice dans une démarche de coconstruction de sens. Cette approche repose sur l'utilisation de multiples outils (entretiens semi-dirigés avec l'éducatrice, tours guidés, entretiens avec les enfants, photographies prises par ces derniers, création d'albums photos et cartes de la cour, activités de catégorisation) permettant l'expression de différentes formes de langage et offrant une place égale à toutes les voix.

De fait, les résultats montrent que, pour les enfants, l'extérieur constitue un espace qui leur appartient, un lieu de socialisation, d'exploration et de liberté. Les interactions entre pairs et certains éléments de l'environnement, tels que les « endroits secrets », sont particulièrement valorisés, tandis que la présence de l'adulte y occupe une place plus secondaire. Pour l'éducatrice, l'extérieur représente un lieu où elle peut ajuster sa posture, soutenir l'autonomie et enrichir ses pratiques professionnelles. La mise en dialogue des perspectives enfants-éducatrice montre que l'extérieur ne se limite pas à un espace de jeu libre, mais constitue un véritable milieu éducatif, porteur de sens et d'apprentissages.

Afin de rendre visible l'invisible, les prochains points abordent la perspective de l'éducatrice au regard de l'extérieur, en détaillant ses observations, ses intentions et ses pratiques.

1 Modules de jeux et aménagements

L'éducatrice souligne que certains aménagements sont insuffisants pour répondre aux besoins moteurs et sociaux des enfants. Les quatre balançoires disponibles pour 70 enfants provoquent des conflits : « Certains enfants, avant de sortir, s'inquiètent de ne pas avoir de balançoires... Il y a souvent de la chicane pour le premier qui arrive. » Elle souhaite avoir des modules adaptés aux 4-5 ans, permettant de grimper, de sauter et de ramper, ainsi que des jeux d'eau permanents pour l'été. Selon elle, un aménagement réfléchi pourrait favoriser autonomie et créativité : « Je rêve d'un petit sous-bois où ils peuvent aller jouer, se cacher, grimper et sauter... Ça les rend créatifs. ». Ces propos illustrent le travail souvent invisible d'analyse et de planification de l'environnement, qui vise à soutenir le développement global des enfants.

2 Lieux secrets

Les enfants apprécient particulièrement les espaces isolés, tels que les buissons ou le « passage secret », qui leur permettent de socialiser et de créer un monde à eux. Or, les personnes éducatrices ne sont pas toutes à l'aise avec ces endroits secrets. L'éducatrice participante, elle, soutient et protège ces espaces : « Moi, je défends les buissons... Je fais confiance aux enfants. » Ces lieux offrent un cadre propice au développement de l'autonomie, de la concentration et des relations sociales.

3 Mobilier et nature

Le mobilier existant, comme les tables de pique-nique ou le lit de parc en bois, est souvent détourné par les enfants pour créer des parcours moteurs ou des espaces d'observation et de discussion. La nature constitue un support privilégié pour l'exploration sensorielle et motrice : sable, boue, feuilles, bâtons, roches et insectes permettent aux enfants de manipuler, de créer et d'expérimenter. L'éducatrice encourage ces expériences et ce, même sous la pluie : « Les enfants aiment jouer dans la boue... Je leur donne des éléments pour qu'ils puissent s'épanouir. »

4 Sécurité et liberté d'exploration

La sécurité représente un enjeu central. L'éducatrice constate que la peur des adultes peut limiter l'exploration des enfants : « Trop souvent, on empêche l'enfant d'exprimer des choses... Pourquoi ? Oui, on peut ! » Dans ses propos, le « on peut » renvoie à la possibilité de laisser davantage de place à l'expression, à l'exploration et à la prise de risques mesurés chez l'enfant. Les enfants bénéficient ainsi d'une grande liberté, bien que l'éducatrice pose des limites claires, pour l'utilisation des bâtons, tout en leur permettant d'expérimenter et d'apprendre. Cette gestion de l'équilibre entre sécurité et liberté repose sur un jugement professionnel fin, rarement visible, mais essentiel.

5 Activités et rôle de l'adulte

L'éducatrice propose des jeux coopératifs pour développer l'autonomie, même si certains nécessitent encore sa présence. Elle observe toutefois que l'extérieur favorise la liberté et l'engagement des enfants: «C'est comme si cet endroit-là [l'extérieur] est plus propice à être libre. Si je peux juste apporter une activité pour qu'ils puissent la répéter...» Elle valorise également les jeux amorcés par les enfants, leur créativité et leur persévérance. «Avec rien, ils ont pu créer quelque chose... Ça m'a épatée», affirme-t-elle en parlant des nids d'oiseaux que les enfants ont construits à l'aide de matériaux trouvés ici et là.

6 Interactions

Les interactions entre pairs se concentrent sur le partage et la coopération, impliquant parfois des situations de conflit liées au matériel. Les interactions entre l'éducatrice et les enfants sont caractérisées par l'accompagnement, le soutien lors des jeux coopératifs et l'observation attentive. L'éducatrice adopte une posture centrée sur l'enfant, favorisant la liberté, la créativité et l'apprentissage actif. Son regard a évolué au cours de la recherche: «Tout ça m'a fait prendre conscience que mon regard sur eux doit se rapprocher davantage d'un regard d'enfant.» Cette posture d'accompagnement témoigne d'un travail relationnel et réflexif souvent invisible, mais au cœur de la qualité éducative.

L'évolution du regard de l'éducatrice illustre la capacité des personnes éducatrices à interroger leur posture, à enrichir leur jugement professionnel et à ajuster leurs pratiques en fonction des perspectives d'enfants.

Ainsi, la mise en commun des perspectives de l'éducatrice et des enfants apparaît comme un levier puissant de transformation des pratiques. L'évolution du regard de l'éducatrice illustre la capacité des personnes éducatrices à interroger leur posture, à enrichir leur jugement professionnel et à ajuster leurs pratiques en fonction des perspectives d'enfants.

Par ailleurs, l'utilisation de l'approche Mosaïque dans un contexte extérieur en CPE permet d'accéder à une compréhension fine et contextualisée des expériences vécues tout en ouvrant de nouvelles perspectives tant sur le plan méthodologique que pédagogique. Elle permet également de mettre en lumière des dimensions du travail éducatif jusque-là peu

visibles ou implicites, contribuant ainsi à une compréhension plus complète et holistique du rôle de l'éducatrice en petite enfance. Cette approche croise les perspectives, tenant compte de la diversité des enfants, des éducatrices et des contextes éducatifs, et constitue ainsi une démarche complémentaire aux outils standardisés. Comme le soulignent Rouvali et Riga⁴ ainsi que Kok et Yang⁵, l'approche Mosaïque peut être mobilisée non seulement comme méthode de recherche, mais également comme outil pédagogique. Par ailleurs, certaines recherches montrent que les enfants d'âge préscolaire sont capables de contribuer à l'évaluation de la qualité de leur SEE, apportant de ce fait une perspective précieuse et complémentaire aux instruments standardisés⁶.



En conclusion, en reconnaissant la valeur des perspectives multiples et en rendant visibles les dimensions souvent implicites du travail éducatif, cette étude enrichit la compréhension du contexte extérieur en CPE et contribue à la valorisation du rôle des personnes éducatrices. Elle met en lumière la complexité de leur jugement professionnel et leur capacité à coconstruire avec les enfants des expériences éducatives porteuses de sens. Rendre visible l'invisible, c'est non seulement éclairer ce qui se joue dehors, mais aussi contribuer à la construction et à la valorisation d'une identité professionnelle forte, ancrée dans la réflexion, la relation et le sens.

Références

1. Guérette, A. (2024). *Perspectives d'enfants de 4 à 5 ans et de leur éducatrice au regard du contexte extérieur en centre de la petite enfance*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/18297/>
2. Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333-341. <https://doi.org/10.1080/13575270108415344>
3. Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Dans A. Clark, A. T. Kjorholt et P. Moss (dir.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (p. 29-50). Policy Press. <https://doi.org/10.51952/9781447342403.ch003>
4. Rouvali, A. et Riga, V. (2022). Redefining the importance of children's voices in personal social emotional development curriculum using the Mosaic Approach. Dans M. Brundrett, G. Beauchamp, P. Latham, M. Mistry, M. Murray, B. Taylor et P. Wood (dir.), *Contemporary Issues in Primary Education* (p. 155-170). Routledge.
5. Kok, X. W. et Yang, W. (2022). Quilting'a play-based anti-bias curriculum for very young children: the Mosaic Approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(6), 827-851. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2009534>
6. Botsoglou, K., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E. et Vlachou, M. (2019). Listening to children: using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning environments: a case study. *Early Child Development and Care*, 189(4), 635-649. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1337006>

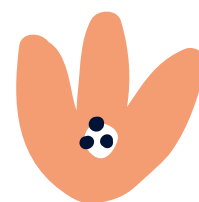
C'est le commentaire qu'un papa venu chercher sa fille m'a fait lorsqu'il est arrivé dans le local un jeudi en fin d'après-midi.





Vicky Larin

Éducatrice depuis plus
de 25 ans
Ressource pédagogique
pour la petite enfance



GROSSE JOURNÉE!

C'est le commentaire qu'un papa venu chercher sa fille m'a fait lorsqu'il est arrivé dans le local un jeudi en fin d'après-midi.

J'étais assise sur une chaise au sol. Deux enfants étaient occupés à me coiffer, une autre était assise sur moi, tandis que le reste du groupe était occupé à jouer un peu partout dans le local. Chacun était à son affaire et l'atmosphère était calme et sereine (Nous savons toutes et tous que ces moments ne sont tout de même pas si nombreux!).

À première vue, il avait raison : cela ressemblait à une « belle journée », car vu de l'extérieur, le travail d'une personne éducatrice a des airs de facilité et de plaisir ; « Tu vas jouer dehors tous les jours », « S'amuser avec de la pâte à modeler, tout un travail ! », « J'aimerais ça, moi aussi, être payé pour dessiner et bricoler toute la journée ». Comme moi, vous avez dû entendre des commentaires du genre au cours de votre carrière.

Cet après-midi-là, j'ai décidé d'inviter le père à prendre une chaise et à s'installer près de moi. J'avais envie de lui montrer ce qui, justement, ne se voyait pas. Le « salon de coiffure » pouvait sembler ludique - et il l'était -, mais derrière ce moment se cachait une intention éducative.

Plus tôt, j'avais proposé diverses activités pour soutenir le développement de la motricité fine chez certains enfants du groupe, sans grand succès. Puis, presque par hasard, j'ai suggéré d'utiliser des pinces à cheveux pour me coiffer. Instantanément, l'intérêt a émergé. Tous ont voulu essayer. Même les enfants pour qui la motricité fine représentait un défi.

De l'extérieur, il est impossible de voir tout le travail cognitif qui se déploie dans la tête de la personne éducatrice lors de ces moments de jeux (et tout au long d'une journée!). Le processus de l'intervention éducative (observation, planification, action éducative, rétroaction) est au cœur du travail de la personne éducatrice¹. Ce moment de jeu était alors devenu un espace d'apprentissage significatif et, pendant que les enfants manipulaient les pinces, une série de réflexions a pris forme dans mon esprit :

- Qu'est-ce qui suscite réellement leur engagement : la nouveauté du matériel ou la relation privilégiée créée par cette proximité ?
- Devrais-je laisser les pinces à cheveux en libre accès ? Si oui, pour mettre dans les cheveux de qui ? Est-ce que j'ai pensé aux poux ?
- Est-ce parce qu'ils ont un accès privilégié à ma présence ou parce que ça leur donne l'occasion de collaborer avec un compagnon tout en ayant l'assurance que je suis là pour les accompagner ?
- Quels sont les autres moments où je suis assise auprès d'eux juste pour jaser et développer un lien d'attachement, de proximité ?



Parce que derrière chaque moment de jeu se déploie un travail cognitif constant. Observer, analyser, ajuster, anticiper : le processus de l'intervention éducative est en action, en continu.

Au même moment, dans un autre coin du local, j'ai pu observer un enfant qui se construisait un chemin avec des bâtons de popsicle pour sa voiture. Ce matériel libre et polyvalent était disponible depuis un certain temps, mais ne suscitait pas beaucoup d'intérêt. Une série de questions et d'hypothèses m'est venue en tête :

- Est-ce que la zone de jeu est plus dégagée et permet une meilleure exploration ?
- Est-ce que cet enfant reproduit un jeu fait avec un parent, un.e ami.e, un.e collègue ?
- Est-ce que j'interromps son jeu pour avoir une discussion avec lui ? En même temps, je ne veux pas qu'il perde sa belle concentration.
- Quel matériel pourrais-je ajouter au coin construction pour étoffer et permettre d'aller plus loin dans l'exploration (zone proximale de développement)² ?

Cet enfant, qui travaille quotidiennement sa patience, semblait ici pleinement investi. Une autre facette de lui se révélait.

Comme j'étais assise non loin du coin cuisine, j'entendais les conversations qui s'y déroulaient. Une enfant, habituellement discrète, expliquait à une plus jeune, qui n'a pas l'habitude de se retrouver dans notre local, où se situaient les objets de jeu. Elle lui disait où trouver les couvertures, la nourriture, les assiettes, le lit, etc.





Un leadership inattendu

Encore une fois, toute une série d'hypothèses et d'idées s'est manifestée :

- Est-ce parce que c'est un enfant plus jeune que c'est moins intimidant qu'un grand ?
- Est-ce une enfant qu'elle connaît bien, une amie, une voisine ?
- Comment soutenir l'émergence de cette compétence dans d'autres contextes ?

Assise au sol, je portais aussi attention à l'environnement lui-même. Le coin d'exploration artistique demandait beaucoup d'interventions de ma part. Installer les feuilles, gérer le matériel, soutenir les enfants... L'autonomie était limitée.

Je regardais les enfants dessiner et les réflexions jaillissaient :

- Qu'est-ce que je pourrais faire ou modifier pour aider à l'autonomie ?
- Est-ce que la gestion de la gommette est toujours un enjeu dans mon groupe ?
- Est-ce que je pourrais trouver des idées auprès de mes collègues ou sur Internet ?
- Est-ce mon besoin d'un certain contrôle qui m'empêche de le laisser aux enfants ?

En une vingtaine de minutes, j'ai partagé au père une partie de ces observations, de ces questionnements, de ces ajustements invisibles qui structurent chaque instant de notre quotidien.

Parce qu'être éducatrice, c'est porter une attention fine à chacun des enfants, comprendre leurs besoins, décoder leurs intérêts, soutenir leur développement... tout en jonglant avec l'environnement, le groupe et l'imprévu.

C'est un travail de réflexion continue, un travail de recherche ancré dans l'action³.

Je lui ai également parlé de sa fille.

Depuis son arrivée, je m'interrogeais sur son langage : peu de mots, une voix discrète, des réponses brèves. Rien d'inquiétant à signaler, une simple curiosité professionnelle.

Puis, un jour, après la sieste, une chanson a retenti. Elle s'est mise à chanter. Doucement, mais clairement. Une autre enfant s'est jointe à elle. Un échange, un sourire.

Parce qu'être éducatrice, c'est porter une attention fine à chacun des enfants, comprendre leurs besoins, décoder leurs intérêts, soutenir leur développement...

Un déclic.

Un intérêt venait d'émerger, ouvrant de nouvelles possibilités. Et voilà qu'en présence de son père, elle s'engageait dans la conversation avec plus d'aisance.

Alors, pour en revenir à l'expression « Grosse journée ! », et bien, oui, ce sont de grosses journées.
Parce que derrière l'apparente simplicité se cache une complexité constante.
Parce que chaque geste est porteur d'intention.
Parce que chaque moment de jeu est aussi un moment d'analyse, d'ajustement et de projection.
Et, surtout, parce que nous réussissons, malgré tout, à faire en sorte que cela paraisse facile.



Références

1. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec
2. Cloutier, S. (2012). *L'étayage, agir comme guide pour soutenir l'autonomie. Pour un enfant à son plein potentiel*. Presse de l'Université du Québec.
3. Berthiaume, D. (2016). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*, 2^{ième} édition. Chenelière Éducation



Depuis environ une quinzaine d'années, la recherche alimente les connaissances sur la qualité éducative dans les services éducatifs à l'enfance (SEE).



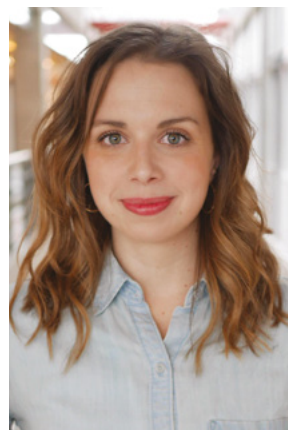
Emma Bernard

Étudiante au doctorat
Université du Québec
à Montréal



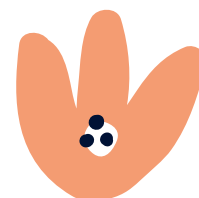
Lise Lemay

Professeure
Université du Québec
à Montréal



**Lorie-Marlène
Brault Foisy**

Professeure
Université du Québec
à Montréal



BIEN PLUS QUE BERGER DES BÉBÉS:

les orientations pédagogiques comme moteur invisible de la qualité éducative en pouponnière

Dans le local de pouponnière, Miryam et sa collègue observent les poupons jouer. Miryam interagit avec eux alors que sa collègue les observe en souriant et prend quelques notes. Lors du changement de couches, Miryam remarque qu'elles ne s'y prennent pas de la même manière: l'une prend son temps, bavarde avec les poupons; l'autre leur donne un petit jouet pour garder leurs mains occupées. Quand vient l'heure du repas, Miryam observe que sa collègue les fait manger avec la cuillère alors qu'elle les laisse essayer de se nourrir seuls. Enfin, au moment de la sieste, l'une berce les poupons en leur donnant le biberon tandis que l'autre les incite plutôt à tenir leur biberon seuls. Miryam se questionne sur ces différences.

Contrairement aux processus visibles, comme l'aménagement d'un local, un câlin ou un jeu partagé entre la personne éducatrice et l'enfant, les orientations pédagogiques demeurent invisibles. Chercher à mieux les comprendre permet donc de rendre visible ce qui se cache derrière les actions quotidiennes, dans ce cas-ci, celles de Miryam et de sa collègue.

Depuis environ une quinzaine d'années, la recherche alimente les connaissances sur la qualité éducative dans les services éducatifs à l'enfance (SEE). Celle-ci peut se définir comme étant la manière dont le milieu éducatif soutient le développement global des enfants en s'ajustant aux besoins et au rythme de chacun tout en assurant leur sécurité ainsi que leur bien-être physique et affectif¹. Ce champ de recherche définit en deux grandes dimensions les variables essentielles au maintien d'une qualité éducative élevée: la qualité structurelle et la qualité des processus². La qualité structurelle renvoie à ce qui est réglementé et encadré en petite enfance: les ratios adulte-enfant, la taille des groupes, la formation des personnes éducatrices, le financement disponible, les salaires, les conditions de travail, etc. Dans l'exemple de Miryam et de sa collègue, ces conditions sont identiques, c'est-à-dire que les deux éducatrices se sont connues lors de leur formation initiale en petite enfance, travaillent ensemble depuis plusieurs années et appliquent le même programme éducatif auprès des mêmes enfants dans le même milieu.

La qualité des processus correspond, quant à elle, aux expériences que vivent les enfants en SEE comme la qualité des interactions entre l'adulte et les enfants ainsi qu'avec l'environnement immédiat (les autres enfants, le matériel, les activités). C'est précisément à ce niveau que

des différences apparaissent entre Miryam et sa collègue. Or, bien que la qualité structurelle soit importante et soutienne la qualité éducative, c'est pourtant la qualité des processus qui influence le plus le développement des enfants³, d'où l'importance de se questionner sur ces différences dans les processus éducatifs quotidiens de Miryam et de sa collègue. Qu'est-ce qui justifie et qui influence ces variations dans leurs actions éducatives? Selon des écrits récents, il semble que ces différences pourraient résider dans leurs orientations pédagogiques, un aspect de la qualité encore peu documenté à ce jour.

Les orientations pédagogiques

Les orientations pédagogiques réfèrent aux attitudes, aux croyances, aux valeurs et à l'identité professionnelle des personnes éducatrices⁴. Elles constituent le cadre de référence à partir duquel le personnel des SEE interprète les situations et fonde ses choix et ses actions. Contrairement aux processus visibles, comme l'aménagement d'un local, un câlin ou un jeu partagé entre la personne éducatrice et l'enfant, les orientations pédagogiques demeurent invisibles. Chercher à mieux les comprendre permet donc de rendre visible ce qui se cache derrière les actions quotidiennes, dans ce cas-ci, celles de Miryam et de sa collègue.

La recherche de Bernard (2026)⁵, dont il est question dans cet article, veut mettre des mots sur ce qui est souvent perçu, à tort, comme relevant de l'intuition des personnes éducatrices plutôt que d'une expertise construite. Dans cet article, on explore les orientations pédagogiques de six personnes éducatrices en pouponnière, présentées ici par les exemples de Myriam et de sa collègue. Cette recherche vise à documenter leurs orientations pédagogiques et à comprendre l'influence de facteurs personnels propres aux personnes éducatrices et de facteurs contextuels liés à leur environnement dans la construction de ces orientations. Les résultats de cette recherche ont permis de faire émerger trois grands constats.

Une culture professionnelle commune

Un premier constat indique que les personnes éducatrices en pouponnière partagent une culture professionnelle commune. Cette culture repose sur des attitudes, des croyances et des valeurs partagées où toutes les participantes ont identifié la relation comme la base même du travail éducatif. La sécurité affective, la reconnaissance des compétences des poupons, l'attention à leurs émotions et le respect de leur rythme sont des repères partagés qui orientent les actions éducatives. En pouponnière particulièrement, les relations sont essentielles puisqu'elles constituent la base du développement global de l'enfant et soutiennent son exploration et son autonomie⁶. Bien que peu visible ou même peu nommée de manière explicite, cette base commune se concrétise dans les interactions des personnes éducatrices auprès des poupons.



Moteur des interactions quotidiennes

Le deuxième constat démontre que, même si les personnes éducatrices s'appuient sur des repères communs, leurs orientations pédagogiques respectives se mobilisent de manière unique au quotidien, faisant de ces orientations le moteur de leurs interactions quotidiennes. C'est ce qui explique pourquoi des actions différentes peuvent coexister dans un même milieu, auprès des mêmes enfants et à partir du même programme. Pour offrir un exemple, bien que Miryam et sa collègue soutiennent l'importance de créer une relation de confiance avec les poupons, elles l'actualisent chacune à leur manière: l'une par la communication; l'autre par la proximité:

La première affaire que je veux, c'est que l'enfant réussisse à me faire confiance [...] Je nomme ce que je fais, je préviens l'enfant pour lui expliquer qu'est-ce qui va arriver [...]. – Miryam

Moi, mon rôle, ça va être de créer la relation de confiance [...]. Je veux être aussi à proximité, j'essaie aussi pour les autres enfants qu'ils se sentent sécurisés [...]. – collègue de Miryam

Ce sont donc les orientations pédagogiques des personnes éducatrices qui structurent les actions éducatives concrètes qu'elles mettent en œuvre auprès des enfants. Loin d'être visibles, ces repères internes orientent la manière dont les personnes éducatrices interprètent les situations et choisissent d'intervenir, influençant ainsi la qualité des expériences vécues par les poupons. Des façons différentes de soutenir l'autonomie ou de répondre aux besoins affectifs des mêmes enfants dans un même contexte, comme le font Miryam et sa collègue lors du repas ou de la sieste, peuvent donc s'expliquer par des orientations pédagogiques distinctes.



À retenir

Les personnes éducatrices partagent une culture professionnelle commune en pouponnière.

Cette culture commune se traduit par des actions différentes puisque les orientations pédagogiques de chacune agissent comme un moteur invisible des interactions quotidiennes.

Ces orientations se construisent au fil des expériences personnelles, professionnelles et des contextes de travail.

Les milieux de travail peuvent soutenir les orientations pédagogiques ou entrer en contradiction avec elles.

Rôle du contexte de travail

Le contexte de travail aurait également un rôle à jouer dans la mise en œuvre des actions éducatives des personnes éducatrices, en ce sens que, lorsque les orientations pédagogiques sont en cohérence avec la culture des SEE, elles s'actualisent plus facilement. À titre d'exemple, Miryam, qui valorise la sécurité affective, a demandé à sa direction une formation sur le portage. Cette initiative, soutenue par la direction, a mené à des changements de pratiques dans son milieu et, en retour, a renforcé et a soutenu ses propres orientations pédagogiques.

Inversement, lorsque des contraintes organisationnelles ou réglementaires entrent en contradiction avec les orientations pédagogiques, les personnes éducatrices doivent faire des ajustements constants et des compromis et entreprendre des négociations silencieuses pour chercher avant tout à s'adapter plutôt qu'à subir⁵. C'est ce qui ressort des propos de la collègue de Miryam qui relate l'époque où elle manquait de soutien dans son milieu, ce qui l'a poussée à suivre des formations. Cette lecture des orientations pédagogiques permet de rendre visibles des dynamiques complexes qui sous-tendent le travail éducatif auprès des poupons.

Des expériences personnelles et professionnelles

Le troisième constat révèle que les orientations pédagogiques sont enracinées dans des expériences personnelles et professionnelles significatives. Elles sont le produit d'interactions dynamiques entre la personne éducatrice et son environnement. En invitant les participantes à raconter leur parcours, la recherche de Bernard⁵ montre que l'éducation reçue étant jeune, les croyances formées durant l'enfance et par la suite, ainsi que les expériences professionnelles et le fait de devenir parent contribuent à la construction de l'identité professionnelle et des actions éducatives. Ces influences ressortent clairement dans les propos des participantes de l'étude qui relient les actions qu'elles posent maintenant auprès des poupons à des figures significatives, à leur vécu familial avec leurs propres enfants ou encore, à des expériences professionnelles qui les auraient confrontées. Par exemple, l'une d'elles évoque l'influence de sa mère comme modèle dans ses interactions avec les poupons :

Elle leur parlait comme je te parle là. Puis elle expliquait tout ce qu'elle faisait [...] elle avait beaucoup de respect envers les bébés [...] je la voyais faire, c'est beaucoup parti de là. – Miryam.

Rendre visibles ces orientations pédagogiques, notamment par la recherche et par la réflexion professionnelle, permet de mieux comprendre la diversité des actions éducatives en pouponnière.

Toutefois, il serait faux de voir une relation linéaire entre les orientations pédagogiques, le vécu personnel et le contexte de travail, car il s'agit plutôt d'une dynamique d'interactions réciproques. Les orientations influencent les actions éducatives et ces pratiques modifient, à leur tour, les environnements dans lesquels travaillent les personnes éducatrices. Par exemple, quand Miryam a suivi une formation portant sur l'approche d'Emmi Pikler, formation offerte par son milieu, elle a changé sa manière d'agir auprès des poupons. Dans le but de prioriser davantage le rythme de chacun d'eux et leur sécurité affective, elle a demandé de changer l'horaire de ses pauses afin de passer l'heure du repas avec son groupe pour éviter un changement de personnel pouvant être insécurisant pour plusieurs poupons.

Pour reprendre l'exemple de Miryam et de sa collègue, leurs différences d'actions éducatives peuvent alors être comprises autrement. Bien qu'elles travaillent dans le même milieu et auprès des mêmes enfants, leurs actions éducatives ne sont pas uniquement dictées par des

programmes éducatifs ou par des connaissances partagées. Elles sont aussi guidées par des orientations pédagogiques façonnées au fil de leurs expériences personnelles, professionnelles et des contextes dans lesquels elles évoluent. Ce que l'on observe en surface est le résultat d'un vaste travail interne.

Rendre visibles ces orientations pédagogiques, notamment par la recherche et par la réflexion professionnelle, permet de mieux comprendre la diversité des actions éducatives en pouponnière. Cela met en lumière la complexité souvent invisible du travail éducatif et le rôle central des personnes éducatrices dans la qualité des expériences vécues par les poupons. Dans un contexte où le travail en petite enfance demeure trop peu reconnu, prendre au sérieux ces dimensions invisibles constitue un levier essentiel pour valoriser le professionnalisme des personnes éducatrices et pour favoriser des milieux de travail capables d'accueillir les enfants et de composer avec la diversité des orientations pédagogiques au service du développement global des enfants.

Message clé

Être éducatrice en pouponnière, c'est bien plus que « bercer des bébés » ou « changer des couches ». Chaque geste posé repose sur des orientations pédagogiques construites au fil de son parcours de vie, de ses expériences et des contextes de travail. Derrière des actions qui peuvent sembler simples et routinières se déploie un travail éducatif complexe, réflexif et relationnel ancré dans des orientations pédagogiques uniques qui influence directement la qualité des expériences vécues par les poupons.



Références

1. Bigras, N., et Japel, C. (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : la définir, la comprendre, la soutenir*. Presses de l'Université du Québec.
2. Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances, Familles, Générations*, 35. <https://doi.org/10.7202/1077681ar>
3. Organisation de coopération et de développement économique. (2018). *Petite enfance, grands défis 2017 : les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264300491-fr>
4. Bigras, N., et Lemay, L. (2025). *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
5. Bernard, E. (2026). *Qualité des orientations pédagogiques en pouponnière : mieux la comprendre pour soutenir la qualité éducative auprès des personnes éducatrices* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (Lien à venir)
6. Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9(4), 307-319. <https://doi.org/10.1080/14616730701711516>

Les personnes éducatrices jonglent aussi avec la spontanéité, qui doit caractériser certaines de leurs interventions afin de saisir les besoins qui surgissent sans préavis, tout en maîtrisant l'art de la planification efficace et pertinente.





Camille Robitaille

Doctorante et chargée
de cours
Université du Québec à
Trois-Rivières | Université
du Québec en Abitibi-
Témiscamingue



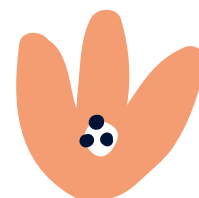
Nancy Proulx

Professeure
Université du Québec
en Outaouais



Joanne Lehrer

Professeure
Université du Québec
en Outaouais



LE CARE: UN LEVIER POUR AIDER À JONGLER À TRAVERS LE QUOTIDIEN

des éducatrices de la petite enfance

Tous les jours, elles jonglent avec subtilité et fluidité entre leurs mandats de soutien aux apprentissages et de soutien émotionnel auprès des enfants. Par la même occasion, elles jonglent avec la pression sociale (provenant des institutions, des employeurs, etc.) d'accorder une importance prépondérante au volet «éducatif» de leur travail alors que le volet «soin des enfants» est souvent invisibilisé, voire dévalorisé. Pourtant, ce dernier volet est indispensable pour assurer une qualité éducative. D'ailleurs, nous savons que, en réalité, apprentissages et soins en petite enfance sont indissociables, puisqu'une approche globale s'applique aux tout-petits pour favoriser leur bien-être et leur développement^{1,2}. Dans leur travail, les personnes éducatrices jonglent aussi avec la spontanéité, qui doit caractériser certaines de leurs interventions afin de saisir les besoins qui surgissent sans préavis, tout en maîtrisant l'art de la planification efficace et pertinente. De plus, elles veillent à défendre les intérêts des enfants et à s'assurer qu'ils évoluent dans un environnement juste et équitable.

Le *care* démontre que le travail en petite enfance appelle à une sensibilité professionnelle particulière, à une délicatesse dans les intentions derrière les actions et à une reconnaissance des enfants comme des citoyens à part entière.

Soulignons finalement que les personnes éducatrices de la petite enfance exercent habilement une profession à dimension profondément émotionnelle, dimension qui peine parfois à être reconnue et rendue visible aux yeux de la population générale. D'une part, il existerait un « écart entre ce [qu'elles ressentent] et ce qui est montré » dans leurs interventions, ce qui « constitue un effort, un travail émotionnel d'autant plus éprouvant que les prescriptions et les modes d'organisation du travail n'en permettent que rarement l'expression » (p.47)³. D'autre part, elles navigueraient à travers une charge importante à la fois sur les plans mental, émotionnel et éthique, puisqu'elles doivent s'investir dans des situations empreintes de vulnérabilité et d'intimité³. **Nous pouvons donc affirmer qu'il s'agit d'une profession complexe, tout en subtilité dans son exercice et émotionnellement éprouvante méritant d'être valorisée et visibilisée.**

Pour ce faire, nous proposons, dans cet article, de nous appuyer sur le *care*. Ce concept provient d'études féministes qui, entre autres, dénoncent la valeur invisibilisée du « travail de soin » dans la société et le statut de « vocation » trop souvent utilisé pour excuser des exigences ou des conditions de travail inadéquates⁴. En outre, le *care* est un concept utile dans les réflexions en petite enfance, puisqu'il permet de mettre des mots sur les actions quotidiennes importantes posées auprès des enfants et de leur famille,

et de les décortiquer. Toutefois, le *care* est souvent difficile à percevoir. Il peut prendre la forme d'un sourire, d'un encouragement, de l'organisation d'une activité particulière, d'une prise de position dans la communauté, etc. Il réfère également aux interactions de qualité et aux relations constructives établies avec les familles des enfants. Le *care* démontre que le travail en petite enfance appelle à une sensibilité professionnelle particulière, à une délicatesse dans les intentions derrière les actions et à une reconnaissance des enfants comme des citoyens à part entière.

Dans le tableau qui suit, nous donnons des exemples de manifestations possibles du *care* dans le quotidien en petite enfance⁵. Les exemples sont divisés en cinq sections, et chaque section renvoie à une phase du *care*⁶ adaptée à la petite enfance⁷. Effectivement, le *care* est un processus actif et complexe qui se déploie de multiples manières; le diviser en sections permet d'y réfléchir plus finement.

Il est possible d'utiliser le tableau tel une grille d'analyse réflexive. Dans un milieu éducatif, on pourrait répondre individuellement ou collectivement aux questions afin de mettre en lumière les initiatives en place pouvant être associées à un travail de *care*. Le tableau devient un outil concret pour valoriser et visibiliser le *care* dans les milieux de la petite enfance.

1. « Se soucier de »

S'intéresser aux besoins des enfants et de leur famille, les reconnaître et être empathique

Accueillir l'enfant et sa famille

- Quelle est mon approche et quelles sont mes intentions lors de l'accueil des enfants et de leur famille ?
- Comment puis-je reconnaître les besoins des enfants et de leur famille sans jugement ?

S'intéresser à ce que l'enfant considère comme important

- Quels moments dans ma pratique sont purement guidés par les intérêts des enfants ?
- Dans quelle mesure est-ce que j'accepte et que je considère important de me laisser guider par les intérêts des enfants ?

Valoriser l'enfant

- En quoi l'unicité de chaque enfant est-elle valorisée dans ma pratique ?
- Quelle place est accordée aux encouragements et aux félicitations dans ma pratique ?

S'assurer que l'enfant éprouve du plaisir et que sa famille soit bien

- Comment puis-je offrir un environnement éducatif teinté par l'amusement, l'émerveillement et la joie ?
- Quelles pratiques mets-je en place pour encourager les familles à me partager des informations et des réflexions ?

2. « Prendre en charge »

Reconnaître sa responsabilité et organiser des actions pour répondre aux besoins des enfants et de leur famille

Observer pour mieux intervenir

- Comment puis-je m'assurer d'accorder du temps à l'observation au quotidien, de sorte à alimenter mes réflexions dans et après l'action éducative ?
- Dans quelle mesure suis-je ouverte à remettre en question mes actions posées auprès des enfants et de leur famille ?

Planifier en s'ajustant à l'enfant et à sa famille

- En quoi ma planification est-elle souple et construite autour des besoins des enfants de mon groupe ?
- Comment puis-je adapter ma planification de sorte à tenir compte des besoins des familles ?

3. « Prendre soin »

Avoir des compétences/habiletés et poser des actions pour répondre aux besoins des enfants et de leur famille

Accompagner pour l'alimentation

- À quel point est-ce que je considère que le soutien aux apprentissages en lien avec l'alimentation fait partie intégrante de mon travail ?
- De quelles manières puis-je engager les enfants et leur famille au sujet de l'alimentation ?

Accompagner pour l'hygiène

- À quel point est-ce que je considère que l'accompagnement à la propreté fait partie intégrante de mon travail ?
- De quelles manières puis-je engager les enfants et leur famille au sujet de l'hygiène ?

Offrir une proximité physique et relationnelle

- Dans quelle mesure la proximité physique avec les enfants joue-t-elle un rôle dans mon travail ?
- Comment puis-je m'assurer de partager des moments privilégiés avec chaque enfant de mon groupe ?

4. « Recevoir le soin »

Évaluer si les actions posées ont répondu aux besoins des enfants et de leur famille

Suivre le rythme de l'enfant

- Comment puis-je adapter mes interventions en fonction du niveau d'énergie des enfants ?
- Comment puis-je tenir compte des différentes réactions des enfants à la suite de mes interventions ?

Donner une voix à l'enfant et à sa famille, puis l'écouter

- Quels contextes et quelles pratiques invitent les enfants à exprimer leurs besoins ou leurs points de vue ?
- Quels contextes et quelles pratiques permettent aux enfants de se sentir vus, écoutés, considérés et respectés ?
- Dans quelle mesure les familles peuvent-elles prendre parole et se sentir écoutées ?

Laisser du pouvoir à l'enfant

- À quel point est-ce que j'accepte de ne pas toujours contrôler pour ainsi adopter une posture mettant de l'avant les enfants ?
- Quels contextes permettent aux enfants de profiter du moment présent ?

5. « Se soucier avec »

Promouvoir collectivement le bien commun et la réponse aux besoins de tous en petite enfance

Soutenir le développement des enfants relativement à la vie en collectivité

- L'authenticité, le respect, le partage et le *caring* entre enfants font-ils partie des valeurs que je m'applique à véhiculer au sein de mon groupe ?

Voir l'éducation des enfants comme une responsabilité partagée

- Quelle place revient aux familles dans mon milieu et quel est mon rôle à leur égard ?
- Dans quelle mesure est-ce que j'accepte et que je considère important de travailler en équipe, d'apprendre et de recevoir de l'aide ?
- À quel point est-ce possible pour moi de compter sur les institutions et des organisations de la communauté pour appuyer mon travail ?

Prendre soin de soi au travail

- Comment mon besoin de reconnaissance professionnelle est-il comblé ?
- À quel point mes conditions de travail influencent-elles ma pratique ?
- Comment puis-je m'assurer d'avoir un sain équilibre entre mes vies personnelle et familiale, et mon travail ?
- Quelles sont les ressources et les moyens à ma disposition pour gérer le stress et les émotions liées à mon travail ?

En conclusion, le *care* est un concept porteur pour visibiliser la qualité éducative en petite enfance. Ce qui relève du *care* est indissociable des professions associées à la petite enfance. Ne pas reconnaître et valoriser le travail de *care* prégnant dans le domaine serait équivalent à fermer les yeux sur ce que poursuivent fondamentalement comme mission ces professions.

Prendre appui sur le concept de *care* dans les discours et les actions en petite enfance constitue un levier pour reconnaître la responsabilité collective de l'éducation des enfants, qui est partagée avec leur famille, la communauté et les institutions.



© Sophie-Anne Boucher

Références

1. Lehrer, J., Proulx, N., et Rémy, E. (2024). Gérés par les cloches: enseigner en maternelle 4 ans au Québec. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(2), 196–212.
2. Van Laere, K., et Vandenbroeck, M. (2018). The (in)convenience of care in preschool education: Examining staff views on educare. *Early Years*, 38(1), 4–18.
3. Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Revue des politiques sociales et familiales*, 109(1), 47–57.
4. Di Croce, M. (2019). L'enseignement et le piège de la vocation. À *bâbord!* *Revue sociale et politique*, 81.
5. Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable: pour une politique du care*. Éditions La Découverte.
6. Robitaille, C., Lehrer, J., et Proulx, N. (2025). Le care dans le quotidien de personnes professionnelles de la petite enfance œuvrant dans trois contextes éducatifs au Québec. *Revue hybride de l'éducation*, 9(2), 1–23.
7. Lehrer, J., Gagnon, C., Robitaille, C., Bernard, E., Fournier, A.-C., Bigras, N., et Richardson, B. (2025). Pour une politique féministe du care comme ancrage des discussions sur la qualité éducative à la petite enfance. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance* (p. 329–376). Presses de l'Université du Québec.

Crédit photo Sophie-Anne Boucher
Projet de recherche de Joanne Lehrer: Une multiplication des contextes éducatifs pour les enfants de quatre ans: est-ce justifié? Une ethnographie institutionnelle multicas comparant les programmes de maternelle quatre ans et les services de garde éducatifs à l'enfance. Organisme subventionnaire: FQRSC; Programme: Relève professorale



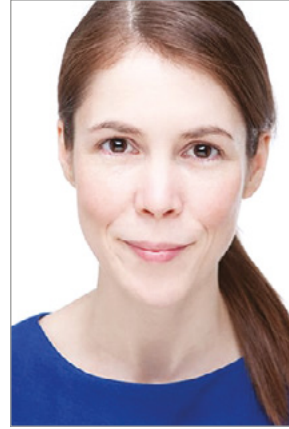
Nancy Proulx

Professeure
Université du Québec
en Outaouais



Nathalie Bigras

Professeure
associée-retraîtée
Université du Québec
à Montréal



Lise Lemay

Professeure
Université du Québec
à Montréal



RENDRE VISIBLE LA TRAME DE CARE EN PETITE ENFANCE

Les actions éducatives favorables mettant le bien-être et le développement des enfants en avant-plan prennent appui sur un travail qui se déroule dans l'ombre. En effet, lorsqu'on circule dans des services éducatifs à l'enfance (SEE) et qu'on y voit des enfants sourire, explorer, se chamailler ou dormir paisiblement, c'est qu'en arrière-plan, il y a des intentions et des actions éducatives réfléchies, des remises en question, des savoir-être et des savoir-faire professionnels.

Nous savons qu'à l'âge de 0 à 3 ans se vit une étape cruciale du développement de l'enfant. C'est pourquoi je m'intéresse à la qualité éducative offerte par des personnes éducatrices en contexte de CPE où est mise en œuvre une approche basée sur l'éducation et les soins. Le choix de miser sur ce type d'approche repose sur l'idée que celle-ci permettrait de mieux répondre aux besoins des enfants de cet âge¹⁻². Cette approche prend appui sur l'*educare* qui valorise la relation significative avec l'adulte, l'organisation du temps en fonction du rythme de l'enfant ainsi que l'apprentissage par le jeu libre et l'exploration.

Ce sont les travaux de la pédiatre hongroise Emmi Pikler qui, historiquement, seraient sous-jacents à cette théorisation. Selon cette approche, les moments de soins représentent pour l'enfant des périodes à la fois d'apprentissage, d'interactions et de développement.

Partant d'une étude s'intéressant à la qualité éducative offerte par des éducatrices à des enfants de 0 à 3 ans en contexte de centre de la petite enfance où est implantée une approche basée sur l'éducation et les soins³, cet article met en lumière plus particulièrement l'expérience de Mélodie. En prenant part à cette étude, Mélodie a accepté que des captations vidéo soient réalisées lors de la journée d'observation au sein de son groupe. Elle a aussi pris part à deux entretiens : un semi-dirigé et un autre d'autoconfrontation où elle a eu à visionner des extraits de ces captations vidéo. Ses propos témoignent de ses expériences concrètes et abordent les soins et la relation, les émotions et le soutien pédagogique perçus.

Les soins et la relation

La relation éducatrice-enfant constitue une expérience éducative déterminante pour le jeune enfant. La valeur éducative des SEE découle aussi en grande partie de la manière dont les expériences des enfants sont vécues au quotidien. Qu'il s'agisse d'un moment de change, de collation, de repas ou d'endormissement, cette valeur éducative se manifeste à travers

des échanges sensibles et des ajustements permanents en réponse à leurs besoins⁴⁻⁵. Une approche basée sur l'éducation et les soins met donc l'accent sur l'importance de réfléchir aux pratiques éducatives de façon à contribuer au bien-être et à l'apprentissage des enfants¹, notamment par une qualité des interactions adulte-enfant procurant une sécurité affective, un environnement adapté aux besoins des enfants et des routines stables.

Mélodie se décrit comme une éducatrice attentionnée. Elle précise qu'elle tente de décoder et d'identifier les besoins de l'enfant à travers son comportement :

« J pense que ce serait *attentionnée* qui serait le bon terme. Attentionnée aux besoins cachés derrière le comportement. Attentionnée à... dans l'anticipation aussi, qu'est-ce qui pourrait avoir de besoin ? [...] Je porte vraiment attention à ce qu'ils disent. Je porte attention à leur regard. »

Mélodie accorde de l'importance à ne pas être dérangée pendant la collation. C'est d'ailleurs ce que l'on observe dans un extrait où deux enfants prennent leur collation alors qu'elle doit gérer l'arrivée d'un nouvel enfant. Ce dernier vit difficilement ce moment de transition, soit son arrivée au CPE. On y voit Mélodie asseoir l'enfant sur elle tout en discutant avec le parent. Puis, elle oriente son regard vers les enfants en collation en ayant toujours l'autre enfant assis sur elle. Durant ce moment, une mésentente se déclare entre les deux enfants.

La relation éducatrice-enfant constitue une expérience éducative déterminante pour le jeune enfant. La valeur éducative des SEE découle aussi en grande partie de la manière dont les expériences des enfants sont vécues au quotidien.

En visionnant des extraits de captation vidéo, Mélodie évoque s'être sentie négligente envers les enfants en collation principalement en raison de l'absence d'explication donnée à ces deux enfants au moment où elle a accueilli le nouvel enfant :

« Ce qui m'a frappée quand je suis allée accueillir Hakhim, c'est que je n'ai pas pris le temps de nommer à Olivia... tu sais, des fois, je trouve qu'Olivia, je la néglige parce qu'elle fait ses petites choses, puis... bon, puis là Anna [ressource pédagogique] elle me reprend souvent, alors très souvent là, si elle a des besoins, j'y réponds ! Mais c'est ça. Moi je trouve que je les néglige, puis ça, ça vient me chercher [...] je ne me sens pas bien, j'ai l'impression de les négliger, c'est leur temps de soins [...] »

Les propos de Mélodie soulèvent l'importance de la qualité de la présence bidirectionnelle entre elle et les enfants. Elle fait référence aux soins ainsi qu'au tour de rôle mis en place pour les enfants. Ce qui, selon elle, lui permet d'offrir aux enfants des repères temporels en plus de leur garantir un moment seul à seul avec elle. Elle souligne aussi l'importance de l'établissement d'un lien de confiance entre l'enfant et elle pour que ces moments prennent tout leur sens :

« Je suis tellement présente à eux, ils sont tellement présents à moi quand on est en soins parce qu'on est vraiment comme en individuel. C'est notre moment à nous, ce n'est pas toujours comme ça, parce que justement, les 2 ans [...] parfois m'occuper d'un, c'est comme si ça leur en enlevait à eux. Mais dans le fond, tu sais, le temps qu'ils me fassent confiance, que, quand ton tour va venir, tu vas avoir le même temps, tu sais, toi aussi [...] Fait que c'est tout ce moment-là où on se nourrit, qu'on communique ensemble »





Les émotions et le soutien pédagogique

Mélodie, qui se définit comme une personne hypersensible, explique qu'il lui arrive de ressentir des tensions monter en elle et admet que les émotions des enfants l'affectent. Elle sait les reconnaître, les identifier et prendre des mesures pour se réguler. En parlant d'une situation vécue :

« Il virait tout à l'envers, parce que là, il ne se sentait pas bien fait que là, fallait qu'il expose son intérieur, puis qu'après ça, il essaie de se connecter à moi, puis de venir chercher ma frustration. Mais moi, je refuse de me rendre là. Fait que pis là, Anna [ressource pédagogique], elle sait que moi, je vais toujours refuser de me rendre là, je vais toujours l'appeler ou me trouver quelqu'un d'autre avant de me rendre... [...] pour qu'il me reste de la patience. Quand je dis que j'ai plus de patience, il m'en reste encore. »

Elle précise faire appel à Anna, une des personnes qui offre le soutien pédagogique dans son CPE, lorsqu'elle en ressent le besoin. Elle explique que ce soutien qu'elle reçoit lui permet d'offrir du soutien aux enfants, précisant que la responsabilité de le demander lui revient :

« Peu importe si moi aussi, mettons, je vis quelque chose dans ma vie personnelle qui faisait que là, j'intervenais moins bien, mais là je me sentais, tu sais [...] j'ai le droit au même soutien que celui que j'offre aux enfants. Fait que c'est à moi de l'utiliser quand j'en ai le besoin. Puis dans le fond, au bout de la ligne, c'est un devoir dans ma tête, moi, de l'utiliser. »

Selon elle, sans ce soutien, elle ne serait pas la personne éducatrice qu'elle est. Elle parle à nouveau de l'établissement d'une relation de confiance, mais cette fois, il est question de celle qui s'est établie entre Anna et elle. Mélodie se sent privilégiée d'avoir accès à ce soutien. La connaissance qu'Anna a de Mélodie serait un atout dans cette relation de confiance. Anna se montre à l'écoute de Mélodie, l'aide à prendre du recul face aux difficultés rencontrées :

« Des fois, je vais juste lui demander, puis là... Mais elle me connaît, je vais juste comme ventiler dans son bureau là, puis tu sais, des fois j'ai les larmes, toute là [...] elle écoute tout ce que j'ai à dire. Là, elle me pointe tout ce que j'ai dit en une belle petite, deux petites phrases super rationnelles. »

Les propos de Mélodie illustrent de façon concrète les dimensions à la fois relationnelles et pratiques du soutien reçu. La théorie du *care* offre un prisme d'analyse d'expérience éducative particulièrement éclairant.

La théorie du *care*

La théorie du *care*⁶⁻⁷ est composée de quatre phases interdépendantes qui comprennent à la fois des actions perceptibles (gestes, pratiques, paroles) et des attitudes invisibles (écoute, sensibilité, réflexivité, responsabilité). L'expérience de Mélodie s'inscrit donc dans chacune de ces phases comme en témoigne le tableau suivant.

1) se soucier de <i>(caring about)</i>	Reconnaître l'existence d'un besoin et évaluer la possibilité d'y répondre.	Mélodie explique qu'il lui arrive de ressentir des tensions monter en elle.
2) prendre en charge <i>(taking care of)</i>	Assumer la responsabilité d'y répondre.	Mélodie considère avoir le droit au même soutien que celui qu'elle offre aux enfants. Elle reconnaît son devoir d'y recourir en cas de besoin (tensions ressenties).
3) prendre soin <i>(care giving)</i>	Poser des gestes concrets et adaptés.	Lorsqu'elle se sent dépassée (tensions ressenties), Mélodie demande d'être soutenue et perçoit la relation de soutien basée sur un lien de confiance.
4) recevoir le soin <i>(care receiving)</i>	Observer la réponse de l'autre tout en ajustant son action.	Le soutien perçu par Mélodie en est un où elle sait qu'elle est entendue et où elle est amenée à prendre du recul.

La littérature sur l'affectivité dans le *care*⁶⁻⁷ éclaire la posture de Mélodie qui personifie le *care* centré sur la relation de proximité et sur la réciprocité émotionnelle.

D'abord, les propos de Mélodie témoignent de son implication émotionnelle envers les enfants. En effet, elle évoque les risques de surcharge affective et précise que la responsabilité de solliciter un soutien pédagogique lui incombe. Cette responsabilité qu'elle s'attribue pourrait indiquer une certaine capacité d'introspection et d'autodétermination. Ayant une bonne connaissance d'elle-même, elle identifie ses besoins et recherche de l'aide avant de se sentir dépassée et de réagir aux situations problématiques.



La trame de *care*

Les émotions faisant partie intégrante de l'être humain⁸, créer un lieu où sont accueillies les réactions émotionnelles permettrait à la personne éducatrice de retrouver un équilibre émotionnel propice et une disponibilité accrue favorisant ainsi la qualité éducative offerte aux enfants⁸⁻⁹. Cet équilibre émotionnel dont il est question ne devrait donc pas être une option puisqu'il se trouve au cœur même de la théorie du *care*.

En contexte de SEE, ces phases permettent d'envisager le travail éducatif comme un processus à la fois moral, relationnel et profondément interrelié où l'éducation et les soins sont indissociables. Elles révèlent ainsi une véritable trame de *care*⁷ dans laquelle chaque acteur contribue au bien-être des autres puisque la personne gestionnaire soutient et prend soin de l'équipe éducative, la personne éducatrice prend soin des enfants et l'enfant, par ses réponses et par sa réciprocité, nourrit le sens et la valeur du travail éducatif. Cette dynamique circulaire met en lumière un système de *care* fondé sur l'interdépendance et sur la circulation des responsabilités de soin. Elle permet surtout de rendre visible ce qui demeure souvent invisible dans le quotidien des SEE : l'ensemble des gestes fins, des ajustements relationnels et des régulations émotionnelles qui constituent le cœur du travail éducatif.



Références

1. Sharmahd, N., Boudry, C., Sabaliauskiene, R., Cigala, A., Berti, S., Trikić, Z., et Moreno, T. (2021). Wonder and beauty: Connecting ECEC spaces and educate. EDUCAS toolbox for early childhood education and care professionals. VBJK, UIC, UniPr et ISSA. https://www.issa.nl/sites/default/files/www-issa/u730/EDUCAS_Toolbox.pdf
2. Van Laere, K., Peeters, J., et Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527–541. <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>
3. Proulx, N. (2026). *La qualité éducative offerte par des éducatrices en centres de la petite enfance ayant implanté une approche basée sur l'éducation et les soins: étude de cas multiple* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal].
4. Organisation de coopération et de développement économiques. (2021). *Petite enfance, grands défis VI: soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/71b52184-fr>
5. Pikler, E. (1979). *Se mouvoir en liberté dès le premier âge*. Presses Universitaires de France.
6. Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2e éd.). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt7zwlnb>
7. Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable: pour une politique du care*. Éditions La Découverte.
8. Elfenbein, H. A. (2023). Emotion in organizations: Theory and research. *Annual Review of Psychology*, 74, 489–517. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032720-035940>
9. Kaplan, S., Bradley, J. C., Luchman, J. N., et Haynes, D. (2009). On the role of positive and negative affectivity in job performance: A meta-analytic investigation. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 162–176. <https://doi.org/10.1037/a0013115>

Les personnes éducatrices sont au cœur de la qualité éducative.





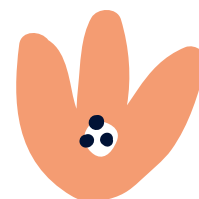
Mariève Péloquin

Instigatrice du mouvement VMP, éducatrice de la petite enfance en CPE et étudiante au Certificat en éducation à la petite enfance: diversité, inclusion et qualité



David Dufresne

Membre du CA du mouvement VMP, éducateur de la petite enfance en CPE et étudiant au Certificat en éducation à la petite enfance: diversité, inclusion et qualité

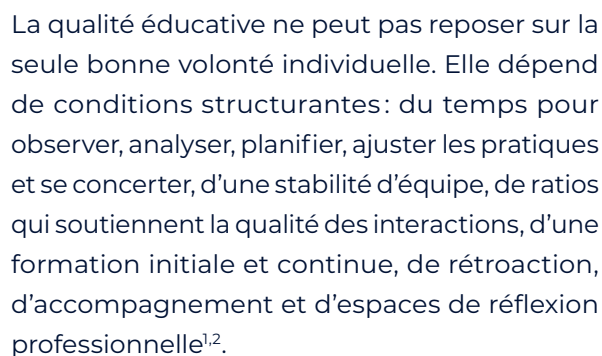


LA VOIX DES PERSONNES ÉDUCATRICES

pour coconstruire la qualité éducative

La qualité éducative est souvent présentée à partir d'outils, de normes, de cadres de référence ou de résultats observables. Ces repères sont importants: ils aident à préciser ce qu'on attend, à partager une vision commune et à rappeler que la qualité ne s'improvise pas. Ils ne suffisent toutefois pas à eux seuls. Pour comprendre ce qui soutient la qualité, ce qui la fragilise ou ce qui permet de l'améliorer, il faut rendre visible le travail des personnes éducatrices et reconnaître l'importance de leur voix.

Les personnes éducatrices sont au cœur de la qualité éducative. Ce sont elles qui observent les enfants, ajustent les interventions, soutiennent les relations entre pairs, accompagnent les émotions, construisent les liens avec les familles, repèrent les besoins de soutien particulier, organisent l'environnement et donnent une cohérence à la journée. Leur travail mobilise des savoirs pédagogiques, relationnels, éthiques et organisationnels. Pourtant, une part importante de ce travail demeure difficile à voir, à mesurer et à nommer. C'est précisément là que se loge une part de son invisibilisation. Dans cette perspective, rendre visible l'invisible en petite enfance implique non seulement de mieux reconnaître le travail des personnes éducatrices, mais aussi de tenir pleinement compte de leur voix dans la réflexion sur la qualité éducative^{1,2}.



Les politiques publiques, les dispositifs d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative ainsi que les discours qui les accompagnent gagnent en pertinence lorsqu'ils sont nourris par celles et ceux qui connaissent les contraintes des milieux^{1,2}. En l'absence de cette voix, on risque de produire des attentes déconnectées, des obligations difficiles à assumer ou encore une forme d'imputabilité sans moyens. La parole professionnelle du terrain devient ainsi une ressource déterminante pour comprendre ce qui soutient la qualité des processus, ce qui favorise un climat éducatif propice et ce qui permet une amélioration durable^{1,2}.

Un levier pour la qualité

Dans un contexte où les personnes éducatrices disposent encore de peu d'espaces reconnus pour faire entendre leur voix, la construction d'une parole collective devient un levier majeur. C'est dans cette perspective qu'un mouvement comme *Valorisons ma profession* (VMP) prend tout son sens. En rassemblant des témoignages, en participant aux consultations publiques, en déposant des mémoires et en créant des espaces de dialogue, VMP contribue à faire remonter une expertise de terrain essentielle à la compréhension des enjeux et à l'amélioration des milieux éducatifs. Il permet de passer de l'isolement à la mise en commun, du malaise individuel à une compréhension plus structurée des enjeux, de la fatigue silencieuse à une parole professionnelle documentée.

Cette mise en commun joue aussi un rôle fondamental dans la consolidation de l'identité professionnelle. L'identité professionnelle n'est pas seulement construite par la formation initiale ou par l'expérience accumulée. Elle se construit aussi lorsqu'un groupe parvient à nommer la valeur de son travail, à clarifier ses repères, à rendre visible son travail et à défendre les conditions nécessaires pour bien le faire. Dans un secteur fortement féminisé, cet enjeu est particulièrement important. Rendre visible l'invisible, c'est refuser que l'expertise éducative

soit perçue comme relevant de qualités individuelles plutôt que comme une compétence professionnelle^{2,3}. C'est rappeler que prendre soin, soutenir le développement, repérer les besoins des enfants, ajuster les interventions et créer des environnements éducatifs de qualité relève d'un travail exigeant, qui mérite reconnaissance, soutien et considération^{1,2}.

Reconnaître la voix des personnes éducatrices comme une composante essentielle de la réflexion sur la qualité éducative, c'est comprendre que la qualité ne se limite pas à des standards à atteindre, mais qu'elle se construit dans un dialogue entre orientations, conditions structurantes et savoirs de terrain^{1,2}. C'est aussi reconnaître qu'on ne peut exiger davantage des milieux sans leur donner les moyens d'y parvenir.

Si l'on veut une qualité éducative à la hauteur des besoins des enfants, des familles et de la société, la voix des personnes éducatrices doit être reconnue comme un levier fondamental de son orientation, de son amélioration et de sa mise en œuvre. À l'échelle des politiques publiques, il ne s'agit pas seulement d'un enjeu pédagogique, mais aussi d'un impératif social, économique et collectif⁶. Rendre visible le travail du *care* en petite enfance, c'est affirmer qu'il participe directement à la construction du tissu social et qu'il mérite une pleine reconnaissance publique^{2,5}.

Références

1. Bigras, N. et Lemay, L. (dir.). (2025). *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
2. Lehrer, J., Gagnon, C., Robitaille, C., Bernard, E., Fournier, A.-C., Bigras, N., et Richardson, B. (2025). Pour une politique féministe du *care* comme ancrage des discussions sur la qualité éducative en petite enfance. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance* (p. 329–359). Presses de l'Université du Québec.
3. Mozziconacci, V. (2022). *Qu'est-ce qu'une éducation féministe ? Égalité, émancipation, utopie*. Éditions de la Sorbonne.
4. Di Croce, M. (2019). L'enseignement et le piège de la vocation. À *bâbord ! Revue sociale et politique*.
5. Tronto, J. C. (2012). La société du *care*. Dans *Le risque ou le care ?* (p. 39–46). Presses Universitaires de France.
6. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Reducing inequalities by investing in early childhood education and care*. OECD Publishing.





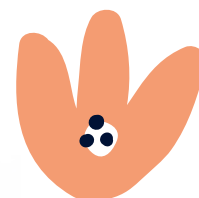
Lyne Goulet

Enseignante en Techniques
d'éducation à l'enfance
Cégep de Valleyfield



Jonathan Scott

Enseignant en Sciences
humaines-Sociologie
Cégep de Valleyfield



DES ANECDOTES POUR RENDRE VISIBLES LES SAVOIR-ÊTRE PROFESSIONNELS en service éducatif à l'enfance

En août 2022, le projet de recherche *Développement des savoir-être professionnels en éducation à la petite enfance* prend son envol. Dès ses débuts, une première collecte de données, réalisée à l'aide d'un questionnaire auprès de personnes étudiantes et enseignantes en Techniques d'éducation à l'enfance ainsi que de personnes éducatrices travaillant en services éducatifs à l'enfance (SEE), met en lumière une problématique centrale : une vision disparate de la perception des savoir-être professionnels.

Un second questionnaire, doublé d'un document présentant les tâches et aptitudes liées à la fonction, confirme ensuite l'hypothèse qu'une approche outillée favoriserait une vision plus unifiée de ces savoir-être professionnels. Munie de ces données préliminaires, l'équipe de recherche se rend dans des SEE afin d'en observer les manifestations.

Ces récits, ancrés dans des situations variées, permettent de rendre visibles des gestes souvent implicites, des « gestes fantômes » qui constituent pourtant le cœur de la pratique éducative.

Bien que le projet cible initialement une population étudiante, il s'inscrit dans une visée plus large d'adéquation formation-emploi en petite enfance. Celle-ci repose sur l'importance des savoir-être et la nécessité d'en favoriser la pratique réflexive, tant dans un contexte de formation que dans l'exercice professionnel. Cet article présente l'expérience vécue par les personnes éducatrices participantes au projet de recherche et démontre leurs perceptions sur l'apport de l'anecdote comme levier de visibilité des savoir-être professionnels.

Savoir-être professionnel et l'anecdote : les définir

Qu'entendons-nous par savoir-être professionnel ? Notre signification s'appuie sur un arrimage entre la définition de Boudreault¹, qui souligne la capacité d'une personne à reconnaître les comportements professionnels à adopter selon les situations vécues en milieu de travail, et celle de Beauchamp², qui met en évidence la mobilisation des ressources internes en fonction des contextes rencontrés.

Les savoir-être professionnels s'inscrivent dans le processus d'agir compétent tel que présenté dans le *Référentiel des compétences des éducatrices et éducateurs à l'enfance*³. Les SEE constituent des milieux privilégiés pour observer les manifestations concrètes des savoir-être professionnels des personnes éducatrices en situation réelle.

L'anecdote, quant à elle, se définit comme un court récit narratif, isolant un moment unique⁴. Elle contextualise le moment, décrit l'action et se conclut par une phrase qui en révèle le dénouement. En tant qu'exercice de narration, elle engage une réflexion sur l'expérience vécue et favorise le réinvestissement des apprentissages des situations ultérieures⁵.

Dans cette perspective, le recours à l'anecdote permet de documenter la singularité des savoir-être professionnels à travers une variété de situations, contribuant ainsi à l'élaboration d'une vision intégrée. Cette démarche s'appuie sur une grille d'observation élaborée à partir du Référentiel des sept savoir-être professionnels⁶ : l'engagement, l'ouverture, la communication, l'adaptabilité, l'initiative, la créativité et la réflexion et des tâches éducatives dédiées aux personnes éducatrices à la petite enfance⁷.

La consignation de l'anecdote démonstrative de savoir-être professionnels

En situation d'observation, la chercheuse accompagne la personne éducatrice dans son milieu de travail auprès de son groupe d'enfants. Sur une période d'environ deux heures, elle consigne une vingtaine d'observations représentatives de la pratique éducative, qu'elle rédigera ensuite sous forme d'anecdotes dans un souci d'objectivité.

Ces récits, ancrés dans des situations variées, permettent de rendre visibles des gestes souvent implicites, des «gestes fantômes» qui constituent pourtant le cœur de la pratique éducative. Leur mise en mots favorise une prise de conscience chez la personne éducatrice de la portée de sa pratique au-delà des tâches quotidiennes. Ce recueil d'anecdotes permet ensuite d'alimenter les échanges entre la chercheuse et la personne éducatrice dans le but d'apprécier, par l'intermédiaire de ces anecdotes, l'agir compétent de la personne éducatrice, d'associer des savoir-être professionnels à sa pratique et de reconnaître son identité professionnelle.

L'expérience menée auprès de personnes éducatrices montre, à l'instar des résultats observés auprès de la population étudiante, que la rédaction régulière d'anecdotes est une pratique accessible et porteuse de sens. Toutefois, pour que cette démarche utilise pleinement son potentiel, un accompagnement pédagogique s'avère essentiel.

Dans le cadre de rencontres individuelles, la banque d'anecdotes devient un outil d'analyse de la pratique: elle permet d'identifier les forces, de cerner les défis et de dégager des pistes d'amélioration. En ce sens, l'accompagnement apparaît comme un levier central du processus de professionnalisation et d'autonomisation⁸.

L'expérience présentée met en évidence le potentiel de l'anecdote comme levier dans le développement des savoir-être professionnels. En soutenant la pratique réflexive, la consignation d'anecdotes contribue à renforcer le partenariat entre les différents acteurs responsables de la qualité éducative en SEE. Elle permet de rendre visibles les gestes souvent invisibilisés, mais essentiels à la qualité éducative.

Ainsi, miser sur un accompagnement individualisé, appuyé par des outils communs, favorise l'émergence d'une vision partagée et intégrée des savoir-être professionnels. Pour approfondir cette démarche, la *Matrice de développement de savoir-être professionnels*⁹ propose un cadre pédagogique et didactique complet pour soutenir la pratique de rédaction d'anecdotes.





Références

1. Boudreault, H. (2017). *Interpréter et représenter les savoir-être professionnels pour pouvoir concevoir des environnements didactiques pour les faire développer. Environnement didactique pour les faire observer*. https://rpd2017.sciencesconf.org/data/3106_BOUDREAUHEnri.pdf
2. Beauchamp, M. (2020). *Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel* [Essai doctoral, Université de Sherbrooke]. <https://usherbrooke.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/dcab0f40-6ab0-45de-8217-4e6d4cfb6213/content>
3. Ministère de la Famille. (2021). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs à la petite enfance*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation_educatrice/MFA_Referentiel-competences-educateurs-enfance.pdf
4. Abiven, K. (2013). Un genre de discours miniature : pour un modèle de l'anecdote. *Pratiques*, 157-158. <https://journals.openedition.org/pratiques/3744>
5. Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html
6. Goulet, L. (2022). *Le compagnonnage cognitif pour favoriser le transfert des apprentissages chez les stagiaires en Techniques d'éducation à l'enfance* [Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke].
7. Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Éducatrice ou éducateur à l'enfance : rapport d'analyse de profession. Secteur 20 – Services sociaux, éducatifs et juridiques*. Gouvernement du Québec. https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/publications/secteur20/RAP20-EducEnfance-2021.pdf
8. Paul, M., et Frégné, C. (2022). Retour sur l'article « Autour du mot. Accompagnement ». *Recherche et formation*, 100. <https://doi.org/10.4000/14iaj>
9. Goulet, L., et Scott, J. (2025). *Matrice de développement de savoir-être professionnels : outils d'appropriation*. Cégep de Valleyfield. https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/40063/Goulet_Scott_Outils_appropriation_matrice_developpement_savoir_etre_Reconnaitre_2025.docx



Lysanne Denicourt

Enseignante en Techniques
d'éducation à l'enfance
Étudiante au doctorat en
psychopédagogie
Cégep de Valleyfield
Université Laval



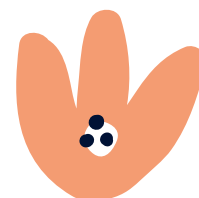
Jonathan Scott

Enseignant de sociologie
Cochercheur de la
recherche sur les savoir-être
professionnels à la petite
enfance
Cégep de Valleyfield



Alain St-Pierre

Enseignant en Techniques
d'éducation à l'enfance
Cofondateur du Comité
québécois pour la mixité en
éducation à l'enfance
Collège Montmorency



RENDRE VISIBLES LES ENJEUX LIÉS À L'INCLUSION DES HOMMES

en éducation à l'enfance

En petite enfance au Québec, les éducateurs s'identifiant au genre masculin constituent une population encore peu visible dans les services éducatifs à l'enfance (SEE). Bien que leur représentativité soit nécessaire afin de promouvoir des valeurs d'équité, de diversité et d'inclusion, ils ne représenteraient que 3,7% du personnel éducateur¹. Dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre, cette invisibilité soulève, selon nous, des enjeux tant sociétaux que professionnels quant aux modèles éducatifs offerts aux enfants et aux conditions d'exercice de la profession.

Mise en contexte

La recherche sur laquelle s'appuie cet article est actuellement menée dans 21 établissements collégiaux offrant le programme de Techniques d'éducation à l'enfance. Elle s'intéresse aux pratiques favorables à l'inclusion et à la rétention des étudiants s'identifiant au genre masculin. Elle s'inscrit dans une volonté de déconstruction des stéréotypes de genre dans ce domaine d'études et en pratique professionnelle.

Lumière sur les stéréotypes

Selon des données recueillies auprès de 16 étudiants masculins et de 33 membres du personnel enseignant au moyen de questionnaires, d'entretiens individuels et de groupes de discussion, les analyses ont démontré la persistance de stéréotypes sociaux assignés aux hommes en éducation à l'enfance. Ces derniers entravent l'inclusion et la rétention du personnel masculin dans ce domaine. Plus précisément, une analyse thématique a permis de catégoriser quatre types de stéréotypes de genre auxquels le personnel éducateur est confronté dans sa pratique professionnelle (voir Tableau 1).

Tableau 1. Catégorisation des stéréotypes véhiculés dans la profession d'éducatrice et d'éducateur à l'enfance

Types de stéréotypes	Composantes
De statut	Faible rémunération de la profession. Faible reconnaissance sociale. Caractère vocationnel des métiers du <i>care</i> (défini plus loin). Faible valorisation professionnelle. Pression sociale liée au choix de profession.
Sexuels	Soupçons de pédophilie envers les éducateurs masculins. Présomption d'homosexualité envers les éducateurs masculins.
Socioaffectifs	Perception différenciée des compétences sociales et affectives du personnel éducateur en fonction du genre.
Professionnels	Perception différenciée des compétences professionnelles en fonction du genre. Aspirations professionnelles différenciées en fonction du genre.

La construction sociale profondément ancrée qui associe cette profession aux femmes contribue à perpétuer un stéréotype de statut pouvant freiner l'accès des hommes dans ce domaine². Lors d'un entretien individuel, il est mentionné par une personne enseignante :

«Je pense que les stéréotypes et les préjugés sont tellement forts que plein d'hommes, qui auraient peut-être la fibre ou auraient envie de travailler en éducation à l'enfance, ne le font pas parce qu'ils ont peur d'être pointés du doigt

ou de pas être acceptés ou ils n'y pensent même pas parce que c'est tellement identifié comme un métier féminin».

Les personnes participantes évoquent par ailleurs les attentes et les pressions sociales, catégorisées également comme stéréotypes de statut, qui découragent les hommes à s'engager dans ce domaine professionnel en raison des salaires peu élevés et des commentaires les incitant à choisir un emploi mieux rémunéré et valorisé socialement. Ce type de profession n'est pas



seulement impopulaire chez les hommes, mais il est également dévalorisé dans la société de par le statut social inférieur et les salaires plus bas³.

De plus, la présente étude relève des stéréotypes sexuels, souvent associés aux soupçons de pédophilie et à la présomption d'homosexualité assignés aux éducateurs masculins⁴. Un commentaire émis lors d'un entretien avec un enseignant permet d'illustrer ce type de stéréotypes :

« Tu sais, il y a ça qui est ancré, le loup dans la bergerie, l'homme est potentiellement pédophile, sinon homosexuel. Voire les deux peut-être. C'est comme si c'était vraiment bizarre d'avoir un homme, pourtant il y a des pères partout. Ils existent, ils sont là et prennent bien soin de leurs enfants. Mais on dirait que quand c'est un homme qui va travailler dans un CPE ou une garderie, là, ça devient comme inquiétant ».

Concernant les stéréotypes socioaffectifs, on constate qu'ils renvoient à des qualités dites féminines et s'appuient sur la représentation sociale selon laquelle l'éducation à l'enfance

constitue un univers féminin n'exigeant que des qualités affectives⁵. Ce type de préjugé transmet chez plusieurs hommes le message qu'ils ne possèdent pas les qualités humaines pour œuvrer auprès des enfants. Par exemple, un étudiant mentionne : *« On irait plus vers le stéréotype féminin, où les femmes sont gentilles, calmes, maternelles et plus adéquates pour ce type de travail ».*

Les stéréotypes professionnels, quant à eux, se manifestent principalement par les tensions entre la perception des compétences et des aspirations professionnelles en fonction du genre du personnel éducateur. Les compétences professionnelles perçues chez les hommes semblent parfois contradictoires. En effet, on leur attribue d'une part un manque d'habiletés émotives et affectives et d'autre part, on les perçoit comme des modèles positifs liés à une approche plus active pour les enfants⁶. Le commentaire suivant, relevé dans un groupe de discussion, montre bien ce préjugé : *« Un homme utilise une approche plus active tandis qu'une femme, en général, a une approche de délicatesse ou prendre soin de l'enfant, mais il reste que c'est un stéréotype ».*

Pistes envisageables

Des changements systémiques, organisationnels et institutionnels sont nécessaires pour accroître l'inclusion des hommes dans cette profession et pour redéfinir les attentes sociales et les rôles genrés attribués au personnel éducateur. Ces changements favoriseraient à la fois une nouvelle représentation sociale selon laquelle les hommes, par une masculinité bienveillante, correspondraient davantage à ce domaine professionnel². Puis, ils contribueraient à redéfinir et à valoriser le concept du *care*⁷, qui renvoie actuellement aux métiers vocationnels à prédominance féminine centrés sur les soins, l'éducation et l'assistance aux autres⁸, dont la valeur sociale est sous-évaluée² et auquel les hommes s'identifient moins⁷. Le *care* mériterait cependant d'être repositionné comme une compétence professionnelle constitutive du métier de la personne éducatrice, indépendamment de son genre.

Parmi les changements susceptibles de déconstruire les stéréotypes et de valoriser la profession, les données recueillies suggèrent notamment l'importance de repenser l'éducation dans une perspective plus inclusive, qui dépasse la conception binaire du genre, reconnue comme un obstacle à l'égalité des genres dans la profession⁶. Il est aussi suggéré de rendre visible la diversité des genres dans la promotion des programmes d'études à prédominance féminine ou masculine. Les résultats de la présente recherche font ressortir, comme aspect fondamental, le rôle des décideurs gouvernementaux dans la valorisation et dans la promotion de la profession d'éducatrice et d'éducateur dans la société.

En outre, les personnes répondantes rappellent l'urgence d'améliorer la rémunération et les conditions de travail du personnel éducateur. De telles améliorations contribueraient entre autres à accroître la représentation des hommes dans la profession. Des commentaires provenant des entretiens individuels évoquent l'importance d'éviter la discrimination positive envers les étudiants et les éducateurs masculins, car celle-ci pourrait leur conférer un avantage lié à leur statut symbolique, et incitent plutôt à promouvoir l'équité.

La valorisation de la profession est fortement marquée dans les propos recueillis. À cet effet, il est suggéré de valoriser les compétences professionnelles sans égard pour le genre et de mettre en lumière la complexité et le niveau élevé d'exigence de la profession. Pour cela, l'appui des SEE est crucial afin que soient affirmées des valeurs égalitaires et inclusives à l'égard du personnel éducateur sans distinction de genre et que les actions dans l'organisation et auprès des familles reflètent ces valeurs.

Pour terminer, il est essentiel de rendre visibles les enjeux liés à l'inclusion des hommes en éducation à l'enfance ainsi que certains aspects de reconnaissance et de valorisation professionnelle qui contribuent à la mixité et à la diversité dans ce domaine. En exposant ces problématiques, nous souhaitons nourrir une réflexion collective sur les conditions nécessaires pour faire évoluer la formation et la profession d'éducatrice et d'éducateur à l'enfance vers une approche plus inclusive.

Note: La présente recherche a bénéficié d'une contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Le contenu de l'article n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs et auteure.

Références

1. Gouvernement du Québec. (2026, 29 janvier). *Éducateurs/éducatrices de la petite enfance: perspectives d'emploi en 2024-2028*. <https://www.quebec.ca/emploi/informer-metier-profession/explorer-metiers-professions/42202-educateurs-educatrices-de-la-petite-enfance>
2. Haines, S., Nater, C., et Sczesny, S. (2024). Creating a system that cares: A PRISMA review and road map to increase men's representation in early childhood education and care. *Psychology of Men & Masculinities*, 25(4), 451–465. <https://doi.org/10.1037/men0000486>
3. Block, K., Croft, A., et Schmader, T. (2018). Worth less?: Why men (and women) devalue care-oriented careers. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1353. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01353>
4. Moosa, S., et Bhana, D. (2023). Men who teach early childhood education: Mediating masculinity, authority and sexuality. *Teaching and Teacher Education*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103959>
5. Devineau, S. (2023). *Des hommes dans les métiers de la prime enfance: une mixité professionnelle contrainte par le genre*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
6. McDonald, P., Coles, L., et Thorpe, K. (2024). How women educators frame the scarcity of men in early childhood education and care. *Gender and Education*, 36(5), 510–526. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2357825>
7. Emilsen, K., et Koch, B. (2010). Men and women in outdoor play: Changing the concepts of caring findings from Norwegian and Austrian research projects. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 543–553. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525958>
8. Conseil du statut de la femme. (2021). *La valeur du travail du care sous la loupe de la pandémie*. <https://csf.gouv.qc.ca/article/publicationsnum/les-femmes-et-la-pandemie/societe/la-valeur-du-travail-du-care-sous-la-loupe-de-la-pandemie/>



Ces rencontres les ont amenées à transformer leur
intervention auprès des familles immigrantes.





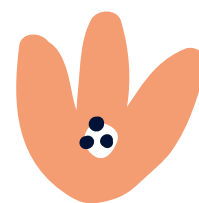
Geneviève Audet

Professeure
Université du Québec
à Montréal



Gabrielle Morin

Chargée de cours
Université du Québec
à Montréal



LES RELATIONS AVEC LES FAMILLES IMMIGRANTES EN MILIEUX ÉDUCATIFS À LA PETITE ENFANCE: **la transformation de l'expérience de personnes éducatrices**

Dans le cadre du cours *Pluriethnicité en milieux éducatifs à la petite enfance* du Certificat en éducation à la petite enfance : diversité, inclusion et qualité à l'Université du Québec à Montréal, nous souhaitons amener les personnes étudiantes à réfléchir à leurs pratiques en contexte de diversité ethnoculturelle. Pour ce faire, nous leur avons demandé de reconstruire un récit de pratique¹, c'est-à-dire de replonger dans une situation problématique rencontrée dans le cadre de leur travail et liée à l'intervention auprès d'un.e enfant issu.e de l'immigration ou de sa famille. Des pseudonymes ont été utilisés lors de la rédaction des récits afin de protéger la confidentialité et l'anonymat des personnes et des milieux évoqués.

En nous appuyant sur deux récits de pratique sélectionnés, nous allons illustrer comment l'expérience de personnes issues de l'immigration (telles que collègues ou parents) a suscité des prises de conscience chez les personnes éducatrices. Ces rencontres les ont amenées à transformer leur intervention auprès des familles immigrantes. Les passages entre guillemets dans le texte sont directement extraits de ces récits.

La complexité de l'être humain

Dans son récit *La complexité de l'être humain*, Julianne, éducatrice, relate une situation mettant en scène une famille composée de deux parents et de quatre enfants, âgés de 5 mois à 10 ans, dont deux (2 ans et 4 ans) fréquentaient la garderie. À ce moment, la famille vivait au Québec depuis un an.

« Le père venait rarement à la garderie. Nous l'avons vu peut-être deux à trois fois durant toute l'année. Chaque matin, la mère prenait l'autobus pour amener les deux enfants à la garderie. Michel marchait en tenant la poussette double où ses deux petites sœurs étaient assises. Le bébé retournait avec sa maman à la maison pour revenir en après-midi chercher sa fratrie par le même moyen de transport. »

Avec l'arrivée de l'automne, Julianne constate que les enfants n'ont pas de vêtements adaptés aux températures plus froides et que certains parents font des commentaires blessants à ce sujet. Soucieuse de soutenir cette famille qui semble disposer de moyens financiers limités, elle cherche des solutions. Elle explique :

« C'est ma collègue du local voisin qui m'a permis de voir un tout autre aspect du problème, précisément la fierté et la dignité des parents. Ma proposition d'aller magasiner des vêtements usagés pouvait blesser leurs sentiments et, en conséquence, briser notre lien de confiance. Ma collègue était originaire du Cameroun. Même s'il ne s'agit pas du même pays d'origine que celui de la famille concernée, elle a été sensible au changement de statut social que vivent de nombreux immigrants à la suite de l'immigration. »

Cette discussion amène Julianne à reconnaître qu'elle ne connaissait « absolument rien du parcours de la famille de Michel et de Mélissa ». Avec la collaboration de l'ensemble de l'équipe, une banque de vêtements de dépannage accessible à tous les enfants a été mise sur pied. Cette approche permet de trouver une « solution indirecte » au problème initialement identifié par Julianne. Revenant sur cette situation dans son récit, elle précise :

« Cette situation est l'une des premières qui m'ont amenée à une réflexion profonde sur la complexité de l'être humain. Chacun porte son bagage plus ou moins chargé. (...) L'histoire de Michel et de Mélissa m'a sensibilisée (...) à l'importance de garder une approche professionnelle avec les familles, mais aussi à l'importance de répondre aux besoins des enfants, sans égard au contexte. »

Prendre le temps de s'approprier

Dans son récit *Prendre le temps de s'approprier*, France, alors éducatrice, raconte l'histoire d'Aesha, une enfant de 11 mois, arrivée d'Afrique avec ses parents. Lors de la première journée d'intégration, Aesha et sa mère passent environ une heure au SEE. Pendant ce moment, France pose des questions « sur la routine d'Aesha, son alimentation, son sommeil ». Elle décrit la mère comme étant « peu loquace », comme si elle « retenait de l'information ». France reconnaît que l'intégration d'un enfant à la pouponnière exige beaucoup de patience, mais dès cette première rencontre, elle pressent qu'elle aura besoin de plus de temps qu'à l'habitude pour « développer une confiance mutuelle » avec cette maman.

Dans les jours qui suivent, Aesha pleure beaucoup, surtout lorsqu'elle est déposée au sol. France remarque toutefois que la petite accepte d'être dans ses bras. Lors d'un échange avec la mère, elle apprend « qu'en Afrique d'où elle vient, toutes les mamans portent leur bébé dans leur dos à l'aide d'un châle, toute la journée ». Elle apprend aussi « que le bébé fait aussi ses siestes dans cette position et que c'est ce qu'elle fait ici [aussi au Québec] avec sa fille ». La mère lui suggère alors de porter Aesha dans son dos afin qu'elle « ne pleure plus ». Cette proposition surprend France, mais elle ne le laisse pas paraître, puisque « c'est dans [s]es valeurs de ne pas juger les parents ».

Quelques jours plus tard, France propose à la mère de passer du temps à la pouponnière afin de prodiguer elle-même les soins à son enfant. Elle raconte :

« Nous avons fait cela durant une semaine. Même si, au début, [la maman] n'était pas certaine de l'idée, avec le temps, nous avons vu le comportement d'Aesha s'améliorer. »

France se réjouit de constater qu'Aesha semble progressivement plus à l'aise au SEE. Elle apprécie également les moments passés avec la mère qui leur permettent de discuter, de partager leurs points de vue respectifs et de développer une certaine complicité. Elle confie :

« J'en ai appris plus sur la façon de vivre de [la maman] et de sa famille en Afrique et elle, sur ma vision du développement des enfants et des raisons de nos actions en installation. [...] J'avais tendance à contester les actions des parents qui n'avaient pas de sens selon ma vision et mes expériences, mais grâce aux belles discussions que nous avons eues [...] je me suis ouverte aux autres parents, me permettant même de leur poser des questions que je n'aurais pas posées d'emblée. »

Elle conclut son récit en expliquant comment cette prise de conscience a transformé sa pratique :

« Depuis que je suis directrice adjointe à l'installation, j'encourage mon équipe d'éducatrices à échanger avec les parents, à s'ouvrir à eux et à rester à l'écoute de leur histoire. »



Ces deux récits de pratique mettent en lumière l'expérience que les personnes éducatrices acquièrent « sur le tas », au fil des situations rencontrées dans leur quotidien auprès des enfants et des familles, lesquelles dépassent parfois ce qui a été abordé dans le cadre de leur formation. Outre la valorisation des savoirs d'expérience, ces récits révèlent la richesse du savoir expérientiel des personnes ayant vécu un parcours migratoire. Dans le cas de Julianne, l'éclairage apporté par sa collègue lui permet de mettre en place un accompagnement respectueux et empreint de sensibilité qui soutient la famille et dont bénéficie l'ensemble des familles. De manière similaire, la rencontre avec la mère d'Aesha

amène France à se décentrer de ses repères éducatifs nord-américains et à reconnaître la légitimité des pratiques parentales issues d'autres contextes. Leurs échanges enrichissent sa pratique en l'ouvrant à une posture d'écoute, de questionnement et de collaboration avec les parents qu'elle encourage désormais aussi au sein de son équipe.

Ainsi, ces récits rappellent que l'ouverture aux expériences, aux savoirs et aux parcours des familles immigrantes constitue une ressource précieuse pour enrichir les pratiques et pour construire des milieux éducatifs à la petite enfance plus sensibles, réflexifs et inclusifs.

Références

1. Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante: analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.





Le pôle d'enseignement supérieur Montérégie – Reconnaître est fier de soutenir des projets inspirants en petite enfance qui prennent vie dans plusieurs établissements de la région. Ces initiatives, issues de projets de recherche participative et d'innovation et développement, mobilisent des équipes interordres autour de pratiques réfléchies, créatives et ancrées dans la réalité du terrain.

Grâce à l'engagement des équipes et à la collaboration entre les partenaires, ces projets mettent en lumière l'importance d'innover ensemble pour favoriser le développement et le bien-être des tout-petits, tout en assurant la pérennité des pratiques et des retombées dans les milieux.

Nous vous invitons à découvrir ces réalisations porteuses qui témoignent du dynamisme de la petite enfance en Montérégie. Les établissements ont su faire rayonner des pratiques inspirantes et à faire briller la petite enfance à travers la région.

Prenez un moment pour visiter notre site internet et découvrir des projets qui font une réelle différence



www.reconnaitre.ca

Vous pourrez également y télécharger de merveilleuses ressources!

N'hésitez pas à communiquer avec nous pour toute question : info@reconnaitre.ca

Les établissements membres

NOS PARTENAIRES



ÉQUIPE DE RECHERCHE

**Qualité des contextes éducatifs
de la petite enfance**



RECONNAÎTRE

Pôle d'enseignement supérieur - Montérégie



infos@pouirlapetiteenfance.ca

pouirlapetiteenfance.ca