

POUR *la petite* ENFANCE



REVUE
PROFESSIONNELLE

Octobre 2026 | Volume 5 – n°1
ISSN 2817-3783

Suivre l'enfant
plutôt que
l'horloge: regard
sur une douce
transformation
des pratiques

Accueillir un
enfant, servir un
repas, changer une
couche: le travail
éducatif dans les
gestes du quotidien

L'expérience des
poupons-trottineurs
en éducation par
la nature

Des verbes d'action
pour capturer
l'émerveillement
et la curiosité
des enfants

À la hauteur
**DE POUpons ET
DE TROTTINEURS**

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, Emmanuela Rémy
et Christelle Robert-Mazaye

Co-éditrice invitée

Lise Lemay

Consultante externe

Brigitte Lépine

Graphisme

Agence DoubleXpresso

Révision linguistique

Alexia Hébert

Photos

Envato et Magnific

Publié par Revue pour la petite enfance



SOMMAIRE

-
- 3** À la hauteur de poupons et de trottineurs
Lise Lemay, Nancy Proulx et Martine Asselin
- 9** Quand les tout-petits passent sous le radar : les services éducatifs à la petite enfance comme levier de prévention, de soutien et de développement des connaissances
Audrey Lemaire
- 15** Ce que l'outil CLASS® voit, ce que les responsables racontent : les interactions avec les poupons et les trottineurs en milieu familial
Lise Lemay, Julie Lemire et Alexandra Paquette
- 23** Suivre l'enfant plutôt que l'horloge : regard sur une douce transformation des pratiques
Martine Asselin et Nancy Proulx
- 31** Accueillir un enfant, servir un repas, changer une couche : le travail éducatif dans les gestes du quotidien
Nawel Hamidi et Lise Lemay
- 37** Et si la sieste était le reflet de toute la journée ?
Émilie LeBlanc
- 45** L'expérience des poupons-trottineurs en éducation par la nature
Justine Pronovost et Louise Bouché
- 51** Des verbes d'action pour capturer l'émerveillement et la curiosité des enfants
Lisandre Bergeron-Morin, Caroline Boudry, Nima Sharmahd et Sofie Areljung
- 59** Observer les tout-petits dans la nature : une autre façon de comprendre leurs besoins
Gillian Cante
- 65** Les compétences des personnes éducatrices qui travaillent auprès des poupons et des trottineurs
Lise Lemay, Nancy Proulx et Julie Lemire
-



Lise Lemay

Professeure agrégée,
Département de didactique
Université du Québec à
Montréal (UQAM)



Nancy Proulx

Professeure, Département
des sciences de l'éducation
Université du Québec en
Outaouais (UQO)



Martine Asselin

Professionnelle de
recherche, Université Laval
Consultante en petite
enfance, CASIOPE

ÉDITORIAL

À la hauteur DE POUPONS ET DE TROTTINEURS

Les trois premières années de vie de l'enfant constituent une période où le développement global se produit à un rythme sans équivalent par rapport au reste de son existence. Bien que l'enfant grandisse au sein de sa famille, il n'en demeure pas moins qu'au Québec, l'âge moyen d'entrée dans un service éducatif à l'enfance (SEE) se situe autour de 11 mois, et que 83 % des enfants fréquentent un SEE vers l'âge d'un an et demi¹. Cela signifie que les enfants de moins de trois ans vivent une partie de cette période hors de leur famille. Les CPE, les garderies et les SEE en milieu familial qui accueillent les groupes de poupons et de trottineurs font partie des tout premiers lieux où les enfants vivront en collectivité. Pour les tout jeunes enfants, c'est à travers les interactions répétées au quotidien avec les adultes, les autres enfants et l'environnement² que se construit la qualité éducative, essentielle à leur développement.

Même si les poupons et les trottineurs fréquentent de plus en plus tôt les SEE, l'attention qu'on leur accorde est récente. Historiquement, l'éducation à la petite enfance s'est développée pour répondre aux besoins de garde des familles, mais aussi pour favoriser l'égalité des chances avant l'entrée à l'école. Cette finalité a fait en sorte que la recherche, les politiques publiques et les connaissances sur les pratiques éducatives se sont surtout construites en considérant des enfants de trois ans et plus. D'ailleurs, dans plusieurs pays, l'éducation préscolaire débute à cet âge. Au Québec, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*³ formule la plupart de ses orientations pour l'ensemble des 0-5 ans, n'illustrant que par quelques exemples ce qui concerne les plus petits. De même, le *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance*⁴ décrit neuf compétences communes à l'ensemble du personnel éducateur des 0-5 ans. Le Québec, qui a participé en 2024 au volet de l'enquête TALIS *Starting Strong* de l'OCDE consacré aux moins de trois ans, dispose désormais de données pour porter une attention particulière à la formation et aux conditions de travail des personnes éducatrices qui accueillent les poupons et les trottineurs en installation comme en milieu familial⁵. Ces personnes éducatrices font appel chaque jour à des connaissances et à des pratiques qui leur demandent une expertise particulière : lire les signaux d'un poupon qui ne parle pas encore, ajuster une routine de groupe au rythme de chacun, soutenir l'exploration tout en offrant une base sécurisante.

Ce numéro de la revue *Pour la petite enfance* a donc été proposé dans ce contexte afin de mettre en lumière les pratiques propres au travail éducatif auprès des moins de trois ans. Il réunit des recherches, des réflexions et des récits de pratique venus du Québec, de la France, de la Belgique et de la Suède. Les personnes autrices y adoptent une pédagogie relationnelle, développementale et éthique, et partagent une même posture : se placer à la hauteur des poupons et des trottineurs pour mieux comprendre ce qu'ils vivent et ce dont ils ont besoin.

Contributions au présent numéro

Les neuf textes de ce numéro se répondent les uns aux autres. Ils passent de la place des moins de trois ans dans la société aux gestes du quotidien, puis à l'exploration du monde et aux compétences des adultes qui les accompagnent.

Audrey Lemaire ouvre le numéro en s'intéressant à la place des tout-petits dans les connaissances et les politiques québécoises. Elle rappelle qu'une part de leur réalité demeure peu documentée et propose de reconnaître les SEE comme des milieux privilégiés pour soutenir les tout-petits et pour mieux comprendre leur développement. Elle mentionne toutefois l'importance d'offrir à ces milieux les conditions nécessaires à l'accomplissement de leur mission.

Lire les signaux d'un poupon qui ne parle pas encore, ajuster une routine de groupe au rythme de chacun, soutenir l'exploration tout en offrant une base sécurisante.

Lise Lemay, Julie Lemire et Alexandra Paquette poursuivent en nous conduisant dans un SEE en milieu familial, où Geneviève et son assistante, Karine, accueillent huit enfants de 0 à 5 ans. En croisant le langage de l'outil d'évaluation *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS®) et les propos de responsables ayant participé à leur recherche, elles montrent comment ce langage commun peut orienter les interactions avec les plus petits dans un groupe multiâge.

Martine Asselin et Nancy Proulx, pour leur part, donnent la parole à Isabelle et à Julie, éducatrices à la pouponnière du CPE Couri-Courette depuis plus de 14 ans. Leur entretien retrace la transformation des pratiques d'une équipe qui a choisi de suivre le rythme de chaque poupon plutôt qu'un horaire collectif uniforme. Il fait aussi ressortir les leviers qui rendent cette approche possible, dont le soutien de la gestionnaire, le travail d'équipe et la présence d'une personne éducatrice de référence pour chaque enfant.

Dans leur article, Nawel Hamidi et Lise Lemay suivent Amina et trois trottineurs de 18 mois, Léo, Maya et Sami, pendant l'accueil du matin, le repas et le changement de couche. Elles montrent comment, dans ces gestes du quotidien, la personne éducatrice répond à chaque enfant tout en accompagnant le groupe et positionne l'observation comme étant la compétence qui permet ces ajustements.

Émilie LeBlanc, éducatrice et somnopédagogue, invite ensuite à considérer la sieste comme le reflet de toute la journée. Elle explique comment la sécurité affective, des soins vécus comme des moments de relation et un environnement respectueux des rythmes biologiques créent des conditions propices au sommeil, et compare le rôle du personnel éducatif à celui d'un chef d'orchestre.



Mis ensemble, ces textes rappellent que le soin, la relation et l'éducation se vivent dans les mêmes gestes, qu'il s'agisse d'un lavage de mains, d'une sieste ou d'une flaque d'eau à explorer.

Passant à l'extérieur, Justine Pronovost et Louise Bouché nous invitent à imaginer le monde depuis une couverture posée sous un pin. Elles décrivent la richesse des expériences sensorielles et motrices que l'éducation par la nature offre aux poupons-trottineurs, un groupe d'âge que ces pratiques gagneraient à inclure davantage. Elles suggèrent des pistes d'action concrètes aux personnes éducatrices qui souhaitent faire vivre ces expériences à leur groupe.

Lisandre Bergeron-Morin, Caroline Boudry, Nima Sharmahd et Sofie Areljung présentent dans leur article une technique issue du projet européen STEAMworks, qui réunit des milieux d'accueil de Suède, d'Italie, du Portugal et de Belgique. Prendre un verbe d'action, comme «rouler» ou «coller», pour fil conducteur aide les personnes éducatrices à observer les explorations des tout-petits et à planifier des propositions qui éveillent leur curiosité scientifique, sans exiger d'expertise en sciences.

Gillian Cante adopte, pour sa part, le point de vue des enfants de un à trois ans qu'elle a observés jouer dans des forêts, un champ, le lit d'une rivière et des cours végétalisées en France et au Québec. Ces quelques 2 500 séquences de jeu observées mettent en lumière la rencontre avec l'inconnu, la prise de risque et la diversité des possibilités d'action qu'offrent ces

milieux, ainsi que l'évolution du regard que les personnes éducatrices portent sur les capacités des enfants.

Enfin, Lise Lemay, Nancy Proulx et Julie Lemire s'intéressent aux compétences des personnes éducatrices qui travaillent auprès des poupons et des trottineurs. En s'appuyant sur le projet *Infant and Toddler Teacher and Caregiver Competencies* (ITTCC) de Mathematica, elles font ressortir les pratiques propres au travail auprès de ces groupes d'âge ainsi que les moyens de développer ces compétences, tant par la formation que dans les milieux.

Mis ensemble, ces textes rappellent que le soin, la relation et l'éducation se vivent dans les mêmes gestes, qu'il s'agisse d'un lavage de mains, d'une sieste ou d'une flaque d'eau à explorer. Ils montrent aussi que la qualité éducative auprès des poupons et des trottineurs repose non seulement sur les compétences des personnes éducatrices, mais également sur un système compétent qui les soutient : des équipes, des personnes gestionnaires, des formations et des politiques qui reconnaissent les particularités de ce travail⁶.

Nous remercions chaleureusement les personnes autrices, les personnes relectrices et l'équipe de révision linguistique qui ont rendu ce numéro possible. Bonne lecture!



Références

1. Institut de la statistique du Québec. (2025). *La fréquentation d'un milieu de garde chez les tout-petits d'un an et demi : faits saillants*. Gouvernement du Québec.
2. Bigras, N. et Lemay, L. (dir.). (2025). *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
3. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Les Publications du Québec.
4. Ministère de la Famille. (2021). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance*. Gouvernement du Québec.
5. OCDE. (2026). *Building quality education and care for children under three: Further results from TALIS Starting Strong 2024*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5d960dfd-en>
6. Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. et Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care: Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.

Il est reconnu depuis longtemps que
les premières années de vie jouent un
rôle déterminant dans la trajectoire
développementale des enfants





Audrey Lemaire

Chercheuse postdoctorale
en travail social, conseillère
en développement de la
recherche et chargée de
cours en psychoéducation
Université de Sherbrooke



QUAND LES TOUT-PETITS PASSENT SOUS LE RADAR

les services éducatifs à la petite enfance comme levier de prévention, de soutien et de développement des connaissances

Il est reconnu depuis longtemps que les premières années de vie jouent un rôle déterminant dans la trajectoire développementale des enfants^{1,2}. Pourtant, malgré l'importance accordée à cette période de vie, les mécanismes permettant de documenter les besoins des tout-petits et de leur famille à l'échelle populationnelle demeurent limités. Contrairement au secteur scolaire, où des structures et des obligations légales facilitent la collecte de données et le suivi des enfants dans le temps, la petite enfance ne bénéficie pas encore de mécanismes comparables. Cette réalité limite notre capacité à documenter les besoins des jeunes enfants, à anticiper les difficultés émergentes et à orienter les politiques publiques à partir de données probantes adaptées au contexte québécois^{1,2,3}.

Ces constats ouvrent la voie à des questions plus fondamentales : comment soutenir le développement des tout-petits lorsque leur réalité demeure, en partie, invisible ? Comment expliquer ces défis persistants liés à l'accès aux services, à la connaissance des besoins des tout-petits et à notre capacité d'agir précocement auprès des enfants et de leur famille ?



Une partie de la réponse se trouve peut-être dans les milieux que fréquentent les tout-petits au quotidien. À cet effet, les services éducatifs à l'enfance (SEE) sont bien placés pour observer et soutenir leur développement, leurs défis, mais aussi leurs forces. Dans un contexte où nous cherchons à mieux comprendre les réalités vécues par les jeunes enfants et leur famille, que pourraient-ils nous apprendre de ce qu'ils captent chaque jour auprès d'eux ?

Les tout-petits : un portrait incomplet

Les données actuellement disponibles reposent sur des sources partielles, qui révèlent néanmoins des vulnérabilités considérables chez les jeunes enfants et leur famille. Par exemple, les données de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM)⁴ indiquent que près de trois enfants sur dix sont considérés comme vulnérables dans au moins un domaine de développement, et qu'environ un enfant sur sept présente une vulnérabilité dans au moins deux domaines.

Du côté de la protection de la jeunesse, on note une augmentation de près de 50% des signalements au cours des deux dernières décennies, hausse particulièrement marquée

chez les jeunes enfants et dans les situations de négligence ou de risque sérieux de négligence^{5,6,7}. Cette réalité est d'autant plus préoccupante que les situations de négligence figurent parmi celles ayant les effets les plus importants et les plus durables sur le développement des enfants^{6,7,9}.

D'autres données d'enquêtes récentes indiquent que les trajectoires familiales se complexifient. En effet, on observe que les séparations se multiplient, que le stress parental augmente et que l'accès au logement ou à différentes formes de soutien (éducatif, alimentaire, soins de santé, etc.) devient de plus en plus difficile^{7,8}.

Bien qu'incomplètes, ces données montrent les vulnérabilités auxquelles les tout-petits et leur famille sont confrontés, mais elles mettent moins en lumière ce qui les soutient au quotidien et renforce leur bien-être et leur pouvoir d'agir^{3,9,10}.

Les limites des connaissances actuellement disponibles sur les tout-petits ne traduisent pas une absence de mobilisation. Au contraire, la place accordée à la petite enfance s'est progressivement transformée au Québec, donnant lieu à de nombreuses initiatives destinées à soutenir les enfants et leur famille¹¹. Un regard sur cette évolution permet de mieux comprendre les avancées réalisées au fil du temps.

L'évolution de la place des tout-petits au Québec

La place accordée à la petite enfance dans les politiques publiques est relativement récente. Ce n'est qu'à partir de la Révolution tranquille que l'État se dote d'une responsabilité formelle en matière de santé, de services sociaux et d'éducation. Cette évolution se traduit notamment par l'adoption de la Loi sur la protection de la jeunesse en 1979, puis par la Convention internationale relative aux droits de l'enfant de l'ONU en 1989.

Au Québec, cette reconnaissance, conjuguée à la publication du rapport *Un Québec fou de ses enfants* en 1991 sous la présidence de Camil Bouchard, marque ainsi un tournant majeur pour la petite enfance^{3,11}. En affirmant l'importance d'agir collectivement, ce rapport contribue à légitimer le développement de politiques, de services et d'initiatives concertées dédiés à la petite enfance. C'est dans cette mouvance que naissent, par ailleurs, les centres de la petite enfance (CPE) en 1997, de même que plusieurs initiatives de mobilisation collective en faveur de la petite enfance, dont 1,2,3, Go!, repris et déployé à plus grande échelle par Avenir d'enfants^{3,11}.

Si ces initiatives ont permis de mieux reconnaître les droits des tout-petits et de développer une offre de services à leur égard, une grande partie de leur réalité nous échappe encore.

Mes collaborations avec plusieurs CPE dans le cadre de projets de recherche ou d'accompagnement de stages ont également mis en lumière une autre réalité.

Reconnaître les SEE pour mieux comprendre et soutenir les tout-petits

Au fil de mon parcours comme superviseuse de stage en psychoéducation et comme conseillère en développement de la recherche auprès des jeunes enfants et de leur famille, j'ai été surprise de constater que notre portrait des enfants en bas âge se limitait principalement à ceux qui fréquentaient les SEE, notamment les CPE, ou encore à ceux pour lesquels une intervention en protection de la jeunesse s'était avérée nécessaire. J'ai également été préoccupée par le fait que les enfants qui grandissent dans des milieux particulièrement vulnérables et ne fréquentent pas de SEE soient particulièrement difficiles à rejoindre avant qu'un besoin de protection ne soit signalé.

Mes collaborations avec plusieurs CPE dans le cadre de projets de recherche ou d'accompagnement de stages ont également mis en lumière une autre réalité. Comment nous est-il possible de réellement documenter les effets des pratiques éducatives sur le développement des enfants lorsque les conditions nécessaires à leur mise en œuvre demeurent si difficiles à maintenir? Il était troublant d'être au contact d'environnements pourtant si riches d'engagement, de créativité et de bienveillance, tout en y observant une lutte constante pour préserver des services accessibles et de qualité. J'en suis enfin venue au constat que la place accordée à la petite enfance influence directement ce que nous documentons en recherche et, par conséquent, ce que nous sommes en mesure de comprendre et de soutenir collectivement pour le bien-être des tout-petits et de leur famille.

La stabilité et la qualité des services offerts aux enfants se fragilisent, car le roulement du personnel et les postes vacants exercent une pression constante sur les personnes éducatrices en place.

Il devient alors important de saisir conjointement que les SEE sont beaucoup plus que des lieux de garde. Ils constituent des espaces privilégiés où les tout-petits sont accompagnés avec soin et bienveillance au quotidien. Les SEE sont également des espaces collectifs qui nous permettent de mieux comprendre comment évoluent les tout-petits avant leur entrée à l'école. Malheureusement, leur accès demeure limité et les ressources nécessaires pour maintenir des services de qualité le sont tout autant. À ce jour, plusieurs SEE doivent déjà consacrer une grande partie de leurs efforts à préserver l'offre de services existante, dans un contexte où les enjeux de main-d'œuvre et de formation demeurent importants. En 2025, ce sont environ 30 % des enfants âgés de 0 à 3 ans qui ne fréquentent pas de service de garde¹² et 30 688 enfants qui sont en attente d'une place en SEE.

Comme ces services constituent un facteur de protection important pour les enfants et les familles, ces données rappellent l'importance de leur offrir les conditions nécessaires à l'exercice de leur mission. Lorsque les milieux des SEE peinent à recruter ou à retenir du personnel qualifié, les équipes s'essouffent. La stabilité et la qualité des services offerts aux enfants se fragilisent, car le roulement du personnel et les postes vacants exercent une pression constante sur les personnes éducatrices en place. Cette précarité influence d'ailleurs de manière considérable les connaissances produites sur la petite enfance et le regard que nous portons sur elle et son écosystème.

À la lumière de ces constats, l'enjeu des connaissances en petite enfance ne réside-t-il pas davantage dans notre capacité à soutenir les milieux qui accueillent les tout-petits que dans la production de connaissances elle-même ? Peut-être qu'en rendant ce service essentiel plus accessible et en soutenant davantage les personnes qui y contribuent au quotidien, nous arriverions à mieux comprendre les besoins et les réalités des tout-petits avant que les difficultés n'émergent.

Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille resserrer les exigences administratives envers les SEE ou chercher à transformer leur mission. L'idée d'universaliser un service ne devrait pas comporter le risque de le dénaturer. À force de vouloir standardiser, mesurer et contrôler ce que nous institutionnalisons, nous risquons parfois de perdre de vue ce qui en fait la richesse. Dans le cas des SEE, cette richesse à préserver réside dans leur capacité à accueillir les tout-petits dans ce qu'ils ont d'unique et à soutenir leur développement en misant sur leurs forces.

Au fond, c'est peut-être là que se joue une véritable reconnaissance de la petite enfance : une reconnaissance qui passe peut-être par notre capacité à préserver les milieux qui permettent aux tout-petits de grandir, d'explorer et de développer leur plein potentiel. Après tout, la richesse d'une collectivité ne se construit pas seulement sur ce qu'elle produit, mais aussi sur ce qu'elle choisit de soutenir et de faire grandir.



Références

1. Tarabulsy, G. M., Poissant, J., Saïas, T. et Delawarde, C. (2019). *Programmes de prévention et développement de l'enfant. 50 ans d'expérimentation*. Presses de l'Université du Québec.
2. Observatoire des tout-petits. (2021). *Comment se portent les tout-petits au Québec ? Portrait 2021*. Fondation Lucie et André Chagnon.
3. Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ). (2021). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes: rapport de la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse*. Gouvernement du Québec.
4. Ducharme, A., Paquette, J., et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec.
5. Directrices et directeurs de la protection de la jeunesse et directeurs provinciaux du Québec. (2026). *Bilan annuel des directrices et directeurs de la protection de la jeunesse et des directrices et directeurs provinciaux: Les enfants sont-ils toujours une priorité ?* Santé Québec.
6. Esposito, T., Chabot, M., Trocmé, N., Fluke, J. D., Delaye, A., Caldwell, J., Hélie, S., King, B., De La Sablonnière-Griffin, M. et Mackrell, L. (2021). Recurrent involvement with the Quebec child protection system for reasons of neglect: A longitudinal clinical population study. *Child Abuse & Neglect*, 111, Article 104812.
7. Clément, M.-È., Morin, A., Gagné, M.-H., Lévesque, S., Bérubé, A., Flores, J. et Lecours, C. (2025). *La violence et la négligence familiales dans la vie des enfants du Québec, 2024. Les attitudes parentales et les pratiques familiales. Résultats de la 5e édition de l'enquête*. [En ligne]. Institut de la statistique du Québec.
8. Lavoie, A. et Auger, A. (2023). *Être parent au Québec en 2022. Un portrait à partir de l'Enquête québécoise sur la parentalité*. Institut de la statistique du Québec. Québec. 336 p.
9. Lacharite, C. (2021). Une perspective écosystémique et développementale de la négligence envers les jeunes enfants. Dans C. Zaouche Gaudron, C. Mennesson, M. Kelly-Irving et A. Dupuy (dir.), *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance* (p. 237-248). Érès.
10. Parazelli, M. (2020). Du développement de l'enfant à son « développement optimal » : Regard critique sur les enjeux politiques des programmes de prévention précoce au Québec. Dans P. Suesser, M.-C. Colombo, M. Bonnefoy et C. Garrigues (dir.), *Parentalité, développement, apprentissages: Le dialogue des disciplines autour du jeune enfant* (p. 231-260). Érès.
11. Régis, M. (2010). L'évolution de la conception du développement de l'enfant au Québec. Dans M. Théolis, N. Bigras, M. Desrochers, L. Brunson, M. Régis et P. Prévost (dir.), *Le projet 1,2,3 GO! Place au dialogue. Quinze ans de mobilisation autour des tout-petits et de leur famille* (p. 7-19). Presse de l'Université du Québec.
12. Gouvernement du Québec. (2026). *Statistiques sur le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*. En ligne. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-action-reseau-services-garde/statistiques>

Ces interactions comptent parmi les expériences vécues en SEE qui soutiennent le plus le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants.





Lise Lemay

Professeure agrégée,
Département de didactique
Université du Québec à
Montréal



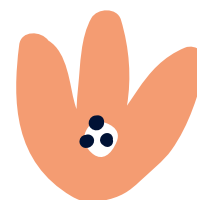
Julie Lemire

Professionnelle de
recherche, Département de
didactique
Université du Québec à
Montréal



Alexandra Paquette

Professionnelle de
recherche, Département de
didactique
Université du Québec à
Montréal



CE QUE L'OUTIL CLASS[®] VOIT, CE QUE LES RESPONSABLES RACONTENT:

les interactions avec les poupons et les trottineurs en milieu familial

Dans son service éducatif à l'enfance (SEE) en milieu familial, Geneviève et son assistante, Karine, accueillent huit enfants de 0 à 5 ans. À l'arrivée, Karine berce et rassure deux poupons pendant que les grands construisent un parcours moteur dehors. Un trottineur qui n'arrive pas à franchir la poutre se met à pleurer; Geneviève nomme sa frustration et l'encourage à réessayer. En changeant une couche, Karine nomme les parties du corps d'un bébé qui la fixe en souriant. Après un dîner partagé, Geneviève range pendant que Karine aide les plus grands à sortir les matelas, puis tous écoutent l'histoire que Geneviève raconte avant de s'installer pour le repos. Chacun de ces moments est rempli de gestes, de paroles et de réactions échangés avec les adultes et parmi les enfants. Ces interactions comptent parmi les expériences vécues en SEE qui soutiennent le plus le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants¹.

Pour observer ces interactions et en parler, les responsables d'un SEE en milieu familial peuvent s'appuyer sur un langage commun, comme celui de l'outil Classroom Assessment Scoring System (CLASS®)^{2,3,4}, conçu pour évaluer et améliorer la qualité des interactions. Comment ce langage commun peut-il orienter les interactions avec les poupons et les trottineurs dans un groupe où se côtoient des enfants de 0 à 5 ans? Cet article répond à cette question à partir d'un projet de recherche mené en milieu familial et des propos des responsables qui y ont participé.

Le milieu familial, un contexte éducatif important au Québec

Au Québec, près du quart des places en SEE se trouvent en milieu familial, chez plus de 13 000 responsables⁵. Le milieu familial accueille plus du tiers (38%) des enfants de moins d'un an qui fréquentent un SEE, et près des deux tiers des enfants de 0 à 4 ans qui y sont accueillis sont des poupons ou des trottineurs⁶. La responsable accueille chez elle jusqu'à six enfants, dont deux poupons (ou jusqu'à neuf, dont quatre poupons, avec une assistante)⁷ dans un groupe multiâge qui réunit des enfants âgés de 0 à 5 ans. Elle fait aussi les achats, prépare les repas, entretient les lieux, assure l'administration et accueille les enfants et leurs parents, dans la maison où elle vit avec sa famille. Ces caractéristiques façonnent les interactions qui y sont vécues. Puisque le développement des enfants varie considérablement, des repères communs peuvent aider à voir comment soutenir chacun d'eux au sein du groupe.



Figure 1. Les domaines et les dimensions du CLASS® Poupon-Trottineur, deuxième édition⁴ (traduction libre).

Le Soutien émotionnel et comportemental vise le bien-être, la sécurité, l'autonomie et la régulation des enfants, et le soutien engagé pour l'apprentissage, leur exploration, leur pensée et leur langage.

L'outil CLASS®, un langage commun pour parler des interactions

L'outil CLASS® peut constituer l'un de ces repères communs. Il évalue la qualité des interactions entre l'adulte et les enfants, ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes, en attribuant une cote de 1 (niveau faible) à 7 (niveau élevé) à des dimensions regroupées en domaines. Depuis 2025, sa deuxième édition réunit les anciennes versions Poupon et Trottineur en un seul outil pour les enfants de l'âge de six semaines à trois ans⁴ (figure 1). Elle rejoint ainsi la réalité du milieu familial, où un même groupe réunit souvent ces deux groupes d'âge. Le Soutien émotionnel et comportemental vise le bien-être, la sécurité, l'autonomie et la régulation des enfants, et le soutien engagé pour l'apprentissage, leur exploration, leur pensée et leur langage.

La recherche a été menée en deux phases. Pour la première phase, en 2019 et en 2020, l'équipe de recherche a filmé les interactions pendant un avant-midi chez 37 responsables, puis en a évalué la qualité avec l'outil CLASS®, dans ses versions Poupon² et Trottineur³ de l'époque. Lors de la même visite, chaque responsable a décrit en entretien les interactions qui, selon elle, soutiennent le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants⁸. Pour la seconde phase, en janvier 2022, 20 d'entre elles ont suivi la formation *Introduction* à l'outil CLASS® Trottineur³, puis ont discuté en groupe de ce que l'outil met en lumière ou encore masque de leur quotidien⁹. L'équipe de recherche a ensuite croisé les résultats obtenus avec les propos recueillis aux deux moments, selon une approche hybride (figure 2) combinant les deux perspectives⁹.

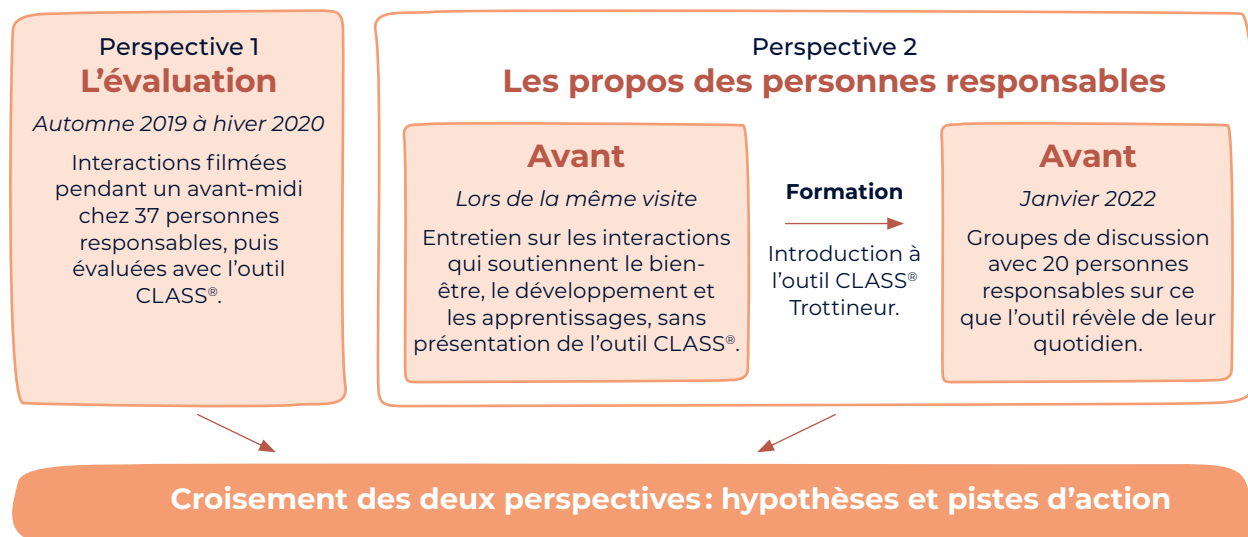


Figure 2. Les deux perspectives mises en relation dans le projet de recherche.

Cinq façons dont l'outil CLASS® peut orienter les interactions avec les poupons et les trottineurs

Les propos des responsables font ressortir cinq façons dont le langage commun de l'outil CLASS® peut orienter ces interactions. Pour faciliter la lecture, les exemples et les propos rapportés dans cet article, issus des entretiens et du groupe de discussion, sont attribués à Geneviève et à Karine.

1 *L'outil CLASS® invite à prolonger les interactions avec les poupons.*

Les interactions auprès des poupons sont souvent interrompues: un poupon placé dans une chaise-haute, puis une question du grand, suivie d'un avertissement à l'enfant monté sur une chaise, avant de revenir au poupon. Geneviève l'exprime ainsi: «Ce n'est pas au moment nécessairement où moi je suis disponible à donner du un pour un à mon grand de 5 ans et demi que le poupon va attendre». Les moments de soins offrent justement des occasions d'échanges prolongés. Pendant le changement de couche, Geneviève raconte qu'elle regarde le poupon, nomme ce qu'il fait et attend sa réaction avant de poursuivre. Elle peut aussi anticiper les demandes qui se chevauchent, en préparant la collation d'avance, en laissant le matériel des grands à leur portée avant d'offrir la collation au poupon. L'aménagement aide aussi; depuis que Geneviève a tout regroupé au sous-sol, «le temps que je prépare la collation, ils peuvent continuer à jouer». Chez les 37 responsables, la présence d'une deuxième adulte, comme l'assistante Karine, est d'ailleurs associée à des résultats de qualité des interactions plus élevés¹.

2 *L'outil CLASS® aide à nommer les pratiques de soutien à l'apprentissage déjà présentes.*

Auprès des poupons et des trottineurs, les interactions sont souvent centrées sur les soins, la régulation et la sécurité, et les responsables décrivent des jeux et des routines où les enfants apprennent. Geneviève explique donner un biberon tout en guidant son grand de quatre ans et demi qui montre à sa voisine comment faire un serpent de pâte à modeler («Mets ta main dessus, puis roule sur la table»). Elle le résume: «On fait les deux sans même s'en rendre compte». Le langage du CLASS®, comme l'Accompagnement de l'exploration ou le Modelage langagier, donne des mots à ces gestes⁴. Geneviève peut ainsi repérer ce qu'elle fait déjà. Peut-être énonce-t-elle ses actions à voix haute pendant les soins («Je prends la lingette»), imite-t-elle le poupon qui met son verre à l'envers, ou relance-t-elle le trottineur qui lui montre son bloc («Tu veux construire avec moi?»). Une fois ces gestes identifiés, Geneviève peut se fixer des objectifs pour les poser plus souvent et de façon intentionnelle.

Auprès des poupons et des trottineurs, les interactions sont souvent centrées sur les soins, la régulation et la sécurité, et les responsables décrivent des jeux et des routines où les enfants apprennent.

3 *L'outil CLASS® invite à intégrer le poupon au groupe.*

Pour sa sécurité, le poupon est souvent installé à l'écart, confiné dans sa chaise haute ou dans un coin aménagé, pendant que l'adulte accompagne les plus grands. Lors d'une activité de peinture, il peut être tentant de l'éloigner de la table. Pendant que Karine accompagne les grands, Geneviève invite le poupon à la table et lui offre une version adaptée : un peu de yogourt ou d'eau colorée à étaler sur un carton. Elle décrit ce qu'il fait (« Tu fais des ronds avec ta main ! ») et ce que font les autres (« Regarde, Léa peint un soleil jaune »), et les grands peuvent venir lui montrer leurs réalisations. Ces gestes relèvent de la Sensibilité de l'éducatrice, de l'Accompagnement de l'exploration et du Modelage langagier⁴.

4 *L'outil CLASS® encourage à accompagner les trottineurs dans la régulation de leurs comportements et de leurs émotions.*

Les enfants apprennent à se réguler avec l'adulte et grâce à des attentes claires. Un pinceau sur la feuille du voisin ou une main dans l'assiette du poupon relève souvent de l'exploration et de l'élan propres à leur développement, et la deuxième édition de l'outil évalue d'ailleurs l'Encadrement des comportements dès les premiers mois⁴. Geneviève énonce alors le comportement attendu avec des termes simples et positifs (« Tu mets la peinture sur ta feuille »), montre le geste et met des mots sur ce que ressent le trottineur (« Tu avais envie de toucher les patates du bébé »). Quand un trottineur tend son pinceau vers le poupon, Geneviève le redirige en l'invitant plutôt à montrer sa réalisation au bébé². Avec ce soutien répété de l'adulte, le trottineur apprend peu à peu à se réguler lui-même.



Elle observe que « les poupons apprennent tellement des plus grands. Les plus grands sont valorisés parce qu'ils aident les poupons ».

5 *Les interactions entre les enfants gagneraient à occuper une plus grande place dans l'outil CLASS®.*

Geneviève décrit l'entraide entre enfants d'âges différents comme une force du milieu familial, que l'outil CLASS®, centré sur les actions de l'adulte, saisit moins⁹. Elle observe que « les poupons apprennent tellement des plus grands. Les plus grands sont valorisés parce qu'ils aident les poupons ». Geneviève mise sur cette force en confiant aux plus grands des rôles qui les valorisent et qui font d'eux des membres actifs du groupe, ce qui la soutient aussi dans la gestion. Elle jumelle les enfants pour s'habiller parce que « ça valorise le grand qui, lui, est maintenant capable; l'autre, ça lui donne un modèle ». Elle laisse aussi l'enfant de deux ans donner le biberon au plus petit, sous sa supervision. Karine en profite pour nommer et valoriser ce soutien entre pairs : « Tu lui as montré comment tenir son verre, et il a réussi. » Ces moments nourrissent un Climat positif et des liens parmi les enfants.

Un retour chez Geneviève

Ces cinq façons de faire prennent forme dans le quotidien de Geneviève et de Karine. Le changement de couche devient un véritable échange, l'histoire racontée à tout le groupe soutient le langage des petits comme des grands, et les poupons bercés par Karine participent déjà, à leur façon, à la vie du groupe. En nommant la frustration du trottineur devant la poutre, Geneviève soutient sa capacité à se réguler, et en demandant aux grands d'aider les plus petits à installer les matelas pour la sieste, elle favorise leur autonomie et leur contribution au quotidien.

Geneviève voit d'ailleurs le CLASS® « comme un outil d'autoévaluation ». L'outil d'évaluation lui apporte une perspective théorique, soit un langage qui l'aide à nommer ses gestes et ses mots et à les choisir de façon intentionnelle. Cette perspective théorique prend toute sa portée lorsqu'elle est combinée à la perspective expérientielle de la responsable qui vit les interactions au quotidien et connaît des moments que l'outil d'évaluation saisit moins, comme l'entraide entre enfants d'âges différents. Les deux perspectives se complètent : la cotation issue de l'évaluation fournit des repères communs, et la construction du sens par les responsables ancre ces repères dans la réalité de chaque milieu familial et valorise la réflexion. Réunir les deux permet ainsi de mieux comprendre et de mieux soutenir les interactions offertes aux poupons et aux trottineurs.

Références

1. Lemay, L., Lemire, J., Paquette, A., Paquette, N., Bouchard, C. et Bigras, N. (2026). How reliable and valid is measuring interaction quality in Quebec's home-based childcare with the Classroom Assessment Scoring System Toddler? *European Early Childhood Education Research Journal*, Prépublication.
2. Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C. et LoCasale-Crouch, J. (2014). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS®) manual, infant*. Paul H. Brookes.
3. La Paro, K. M., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS®) manual, toddler*. Paul H. Brookes.
4. Teachstone. (2025). *CLASS® 2nd Edition Infant-Toddler*. Teachstone.
5. Ministère de la Famille. (2026). *Nombre de services de garde éducatifs à l'enfance et de places offertes: sommaire au 31 juillet 2026*. Direction de l'information stratégique. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Developpement-places/region-sommaire-developpement-places.pdf>
6. Ministère de la Famille. (2026). *Portrait du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/napperon-explicatif-SGEE.pdf
7. *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, RLRQ, c. S-4.1.1, r. 2.
8. Lachapelle, J. et Lemay, L. (2023). La qualité des interactions en service de garde en milieu familial: regards croisés sur l'approche normative et l'approche de faire sens. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 58(3), 81-105.
9. Lemay, L., Paquette, A., Lemire, J., Lehrer, J. et Bigras, N. (soumis). Application of the Classroom Assessment Scoring System Toddler tool in Quebec's educational home-based childcare: A reflective dialogue with educators.



Le soutien de la gestionnaire et un travail d'équipe hors du commun permettent encore aujourd'hui de relever les défis de la mise en œuvre de cette approche.





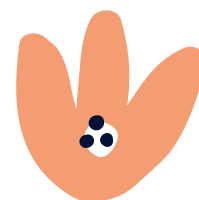
Martine Asselin

Professionnelle de
recherche, Université Laval
Consultante en petite
enfance, CASIOPE



Nancy Proulx

Professeure au département
des sciences de l'éducation
Université du Québec en
Outaouais



SUIVRE L'ENFANT PLUTÔT QUE L'HORLOGE:

regard sur une douce transformation des pratiques

Se distinguant des pratiques s'articulant autour de routines collectives, l'équipe du centre de la petite enfance (CPE) Couri-Courette s'est engagée dans une démarche à long terme, plaçant le bien-être des poupons (0 à 18 mois) au cœur de ses préoccupations. S'est construite, au fil du temps, une vision commune des soins personnalisés à leur offrir et des conditions permettant de les mettre en œuvre. Le soutien de la gestionnaire et un travail d'équipe hors du commun permettent encore aujourd'hui de relever les défis de la mise en œuvre de cette approche. Isabelle et Julie, éducatrices à la pouponnière, ont accepté de nous rencontrer pour nous parler des particularités du travail qu'elles exercent avec passion. Cet article est donc un retour sur cet entretien qui met en lumière leur cheminement, les leviers et les défis rencontrés pour suivre le rythme singulier de chaque poupon.

Choisir la voie de la pouponnière

Après avoir exploré d'autres voies professionnelles, les parcours respectifs d'Isabelle et de Julie ont convergé vers le monde de la petite enfance. Bien qu'elles aient toutes deux travaillé auprès d'enfants de divers groupes d'âge, elles aspiraient à accompagner les poupons. Après plus de 14 ans de travail ensemble à la pouponnière, elles ont développé une solide complicité et une expertise approfondie en matière d'accompagnement des poupons. Tout au long de l'entretien, leurs propos témoignaient de leur engagement et de leur enthousiasme encore bien présents malgré les années et les importantes transformations des orientations pédagogiques¹ de leur milieu. Encore aujourd'hui, elles parlent de leur travail avec émerveillement : « *On capote encore quand un enfant commence à marcher ou dit son premier mot, [...] toutes les petites réussites que l'enfant fait. Ben justement, on est encore émerveillées de ça* », clame Julie.

Suivre le rythme de chaque poupon

Isabelle et Julie ont été au premier plan des changements qui ont façonné l'évolution de leur CPE, s'adaptant continuellement aux nouvelles orientations mises de l'avant. Dans une volonté de s'éloigner des pratiques fondées sur un horaire collectif uniforme pour tous les enfants, telles que les repas pris simultanément ou les sorties extérieures en grand groupe, elles ont été amenées à repenser leur conception de l'accompagnement des poupons. Guidées par le principe selon lequel « chaque enfant est unique⁵ », elles se sont engagées dans une approche centrée sur le respect du rythme individuel de chaque poupon et sur l'offre de soins personnalisés⁶. Elles ont peu à peu appris à observer les signaux des enfants, à s'adapter à leurs besoins et à composer avec des horaires différenciés. La mise en place de cette approche a transformé leurs pratiques, mais aussi la compréhension de leur rôle auprès des tout-petits : « *C'est nous qui [nous adaptons] à eux, c'est pas l'enfant qui a à s'adapter à nous* », dit Isabelle.



Bien qu'elles aient toutes deux travaillé auprès d'enfants de divers groupes d'âge, elles aspiraient à accompagner les poupons. Après plus de 14 ans de travail ensemble à la pouponnière, elles ont développé une solide complicité et une expertise approfondie en matière d'accompagnement des poupons.



Cette approche centrée sur le poupon nécessite une fine connaissance des besoins de chacun : un défi d'envergure puisque cette pouponnière accueille 15 poupons. Pour répondre aux besoins des enfants, des repères stables sont essentiels. C'est pourquoi Isabelle, Julie et leur collègue Josée sont responsables des enfants qui leur sont attitrés. Bien que les 15 poupons partagent le même local, chacun sait qui répondra à ses besoins. Comme l'explique Isabelle :

« [...] on a vu la différence entre avoir des enfants, puis avoir des enfants attitrés. Ça fait qu'on apprend plus rapidement à connaître les enfants, à reconnaître leurs besoins, [qu'on apprend] plus facilement à répondre à leurs besoins. Puis, pour les enfants, c'est beaucoup plus sécurisant parce qu'ils savent exactement à qui se référer. Ça, c'est extraordinaire. Puis pour les parents aussi, parce que souvent, on va avoir les frères et sœurs, fait qu'on a déjà bâti une relation avec les parents, puis c'est toujours la même personne, ça aide aussi. »

Cet « attitrage » implique toutefois un effort de collaboration de toute l'équipe afin de s'entraider tout en préservant la relation qui se tisse au fil des semaines entre le poupon et son éducatrice : *« On demande la permission avant de s'occuper de l'enfant [attitré] d'un autre »*, affirme Isabelle.

C'est donc en se concertant qu'elles parviennent à créer les conditions propices au développement de la sécurité affective des poupons. La création d'un lien significatif avec chaque poupon exige du temps ainsi qu'une grande disponibilité émotionnelle de la part des éducatrices. Offrir aux poupons des relations stables et sécurisantes constitue une volonté commune.

Le travail d'équipe au cœur de la démarche

Selon Isabelle, partager le même espace de travail exige à la fois humour et confiance mutuelle. Des ingrédients clés qui, selon elle, permettent d'avoir des discussions franches axées sur l'amélioration des pratiques et le bien des poupons, et ce, même dans le feu de l'action : *« On n'a pas toujours le temps de mettre des gants blancs là, quand on discute là, mais on sait que c'est pour le bien, puis que c'est pour avancer »*, concède-t-elle.

De plus, les éducatrices de la pouponnière, y compris l'éducatrice en rotation et celle responsable des pauses et de la fin de journée, se réunissent mensuellement. Ensemble, elles portent un regard réflexif sur leurs pratiques, en évaluent la pertinence et prévoient, au besoin, les ajustements nécessaires.



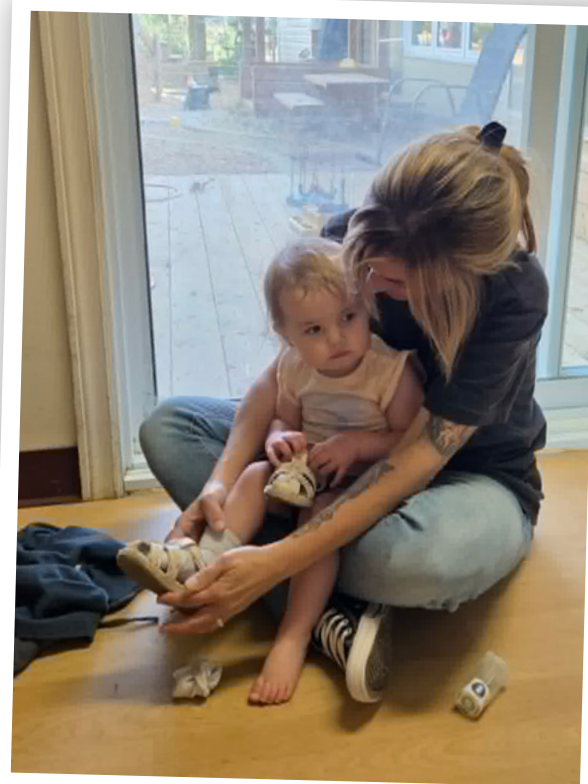
Les connaissances issues des formations sur l'accueil et l'accompagnement des poupons offertes aux éducatrices ont mené les gestionnaires à soutenir la réorganisation et l'optimisation des espaces destinés aux poupons. L'exploration libre par les poupons en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, a ainsi été favorisée :

« C'est possible de laisser la porte-patio ouverte. Il y a une fille qui peut aller dehors avec certains enfants qui ont le goût d'aller jouer dehors. [...] Pis l'autre qui a un enfant petit, que son besoin, ça serait de rester à l'intérieur, dans un endroit plus calme, mais elle a la possibilité de rester à l'intérieur avec l'enfant. [...] elle peut prendre le temps maintenant avec cet enfant-là parce qu'à ce moment-là, il y a un besoin. » explique Isabelle.

Créer les conditions gagnantes

Selon Isabelle, concrétiser la vision d'une pouponnière idéale repose sur le rôle essentiel de la personne directrice du CPE : « [...] si la direction n'est pas derrière nous, ça fonctionne pas. » Elle cite, à titre d'exemple, le passage à des repas individualisés, c'est-à-dire un enfant à la fois, dans leur contexte de pouponnière où sont regroupés 15 enfants de moins de 18 mois : *« On peut pas s'asseoir tout seul avec l'enfant. Faut que la direction nous mette des trucs en place pour qu'on puisse faire ça. La solution, c'était de mettre quelqu'un sur le plancher. »*, dit Julie.

L'organisation des horaires a donc été réfléchie afin de prévoir la présence d'une éducatrice supplémentaire pendant la période du dîner. Ainsi, les éducatrices bénéficient d'un moment privilégié avec chaque enfant pendant le repas, tandis que les autres poupons poursuivent leurs activités (exploration, manipulation d'objets, etc.).





Ces aménagements permettent de ralentir le rythme des différents moments de la journée, notamment les moments de changement de couche, de repas ou de collation, et d'offrir une présence attentive aux poupons pendant ces moments de soins :

« Nous, on a deux tables à langer pour qu'on soit capables de prendre le temps de changer une couche pour pas que ça soit à la chaîne. Ça fait qu'on prend le temps. [...] Puis juste aussi quand on met de la crème, mettons, on met de la crème solaire, mais on prend le temps de mettre de la crème solaire, on fait un massage avec l'enfant. On parle avec lui. », raconte Isabelle.

Transmettre un projet éducatif qui s'est construit sur plusieurs années et qui a nécessité de multiples remises en question des pratiques à de nouvelles personnes éducatrices exige un accompagnement soutenu.

Quand le quotidien met la vision à l'épreuve

Le maintien de cette approche exige non seulement une équipe stable, mais aussi des conditions organisationnelles favorables. Isabelle affirme que, malgré ses nombreuses années d'expérience au sein du CPE, elle a dû passer une entrevue de sélection pour obtenir le poste qu'elle convoitait à la pouponnière et ainsi démontrer sa capacité à adopter cette approche auprès des poupons. Or, le contexte de pénurie de main-d'œuvre auquel de nombreuses équipes éducatives sont confrontées aujourd'hui rend plus difficile la sélection de personnes éducatrices qui incarnent les valeurs et les connaissances qui correspondent à cette vision. Transmettre un projet éducatif qui s'est construit sur plusieurs années et qui a nécessité de multiples remises en question des pratiques à de nouvelles personnes éducatrices exige un accompagnement soutenu :

« C'est sûr que rentrer dans cette équipe-là, des fois, ça peut être difficile, mais on le sait. On en profite justement pour se parler, [pour] remettre des affaires à jour. On prend le temps quand même là, puis on dit aussi beaucoup : « Tu sais si t'as des questions, gêne-toi pas, on est là. » Il y a pas de question niaiseuse. », clame Julie.



Tenant compte de la nécessité des liens significatifs entre les enfants et une personne éducatrice, les gestionnaires déploient un travail continu afin d'assurer la stabilité du personnel et la cohérence des pratiques. C'est pourquoi des efforts sont consentis pendant la période estivale afin de limiter les périodes de vacances simultanées des éducatrices titulaires. Lorsque des personnes remplaçantes reviennent d'un été à l'autre, une plus grande stabilité est assurée dans le processus d'appropriation et de mise en œuvre de l'approche adoptée par l'équipe, ce qui permet de limiter le temps consacré au transfert de connaissances relatives aux pratiques privilégiées par le milieu.

Conclusion

Plus de 20 ans après leur entrée dans le monde de la petite enfance, Isabelle et Julie sont toujours aussi passionnées. Au fil du temps, elles se sont approprié cette vision des soins individualisés et l'ont intégrée à leur quotidien. Nul doute que la manière dont cette approche est mise en œuvre fait la fierté de leur CPE. Or, derrière

cette réussite se trouvent des observations, des réflexions et des échanges continus entre les éducatrices. Le témoignage d'Isabelle et de Julie met ainsi en lumière l'importance de certaines conditions essentielles pour y parvenir : l'appui des gestionnaires, des espaces de réflexion en équipe et des ajustements organisationnels.

Au-delà des pratiques qu'elles décrivent, Isabelle et Julie nous rappellent que la qualité éducative se construit d'abord dans la relation. Puis, le soutien aux personnes éducatrices qui accompagnent les poupons, la reconnaissance de leur expertise et la création des conditions nécessaires à leur travail constituent des leviers essentiels pour offrir aux tout-petits un environnement sécurisant, chaleureux et propice à leur développement.



Notes et références

1. Les orientations pédagogiques regroupent notamment les croyances, les valeurs, les opinions et l'image de l'enfant qui sous-tendent entre autres l'interprétation du programme éducatif et le projet pédagogique d'une équipe éducative^{2,3,4}
2. Bigras, N., Paquette, A., Parent, A.-S., Proulx, N., Lehrer, J., Bernard, E. et Charron, A. (2025). Les processus proximaux de la qualité éducative. La contribution des orientations pédagogiques. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance* (p. 208-233). Presses de l'Université du Québec.
3. Edwards, S. (2021). *Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care* [Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, No. 247]. Éditions OCDE.
4. Paquette, A. (2023). *Accompagner le personnel éducateur dans leur processus de documentation pédagogique en service de garde éducatifs'inspirant de l'expérience éducative de Reggio Emilia : une exploration phénoménologique post-intentionnelle* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/17249/>
5. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec. Les Publications du Québec.* https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
6. Cette approche rejoint les principes de l'approche de Pikler qui est reconnue comme source d'inspiration en ce qui concerne les enfants de 0 à 3 ans.^{7,8,9}
7. 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].
8. Rentzou, K. (2019). The Early Childhood Workforce Initiative: A hub of empowerment and support. *Childhood Education*, 95(6), 59-65.
9. 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, & ISSA. https://www.issa.nl/sites/default/files/www-issa/u730/EDUCAS_Toolbox.pdf



Ces moments prévisibles
rythment la journée en plus
de constituer pour les enfants
des repères qui les sécurisent.





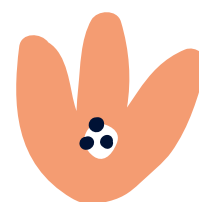
Nawel Hamidi

Étudiante au doctorat
Université du Québec à
Montréal (UQAM)



Lise Lemay

Professeure
Université du Québec à
Montréal (UQAM)



ACCUEILLIR UN ENFANT, SERVIR UN REPAS, CHANGER UNE COUCHE: **le travail éducatif dans les gestes du quotidien**

Les routines et les transitions occupent une grande partie de la journée des poupons et des trottineurs en service éducatif à l'enfance (SEE). Le temps d'une journée, cet article suit Léo, Maya et Sami, des trottineurs d'un groupe de 18 mois, et Amina, leur éducatrice, dans trois de ces moments: l'accueil, le repas et le changement de couche. Il montre comment la personne éducatrice répond à chaque enfant tout en accompagnant le groupe, et met ainsi en lumière le travail éducatif auprès des tout-petits, qui passe souvent inaperçu.

Les routines et les transitions: des moments importants du quotidien

Dans le quotidien des tout-petits, les routines sont des moments de soins qui se répètent plusieurs fois par jour, notamment le lavage des mains, les repas, le changement de couche ou encore la sieste. Les transitions correspondent aux passages d'une situation à une autre, comme du jeu au repas, ou d'un milieu de vie à un autre, comme lors de l'arrivée de l'enfant au service de garde. Ces moments prévisibles rythment la journée en plus de constituer pour les enfants des repères qui les sécurisent.

Comme les routines et les transitions occupent une grande partie de la journée, elles peuvent parfois être perçues d'abord comme des tâches à accomplir. Elles font pourtant pleinement partie de l'expérience éducative quotidienne de l'enfant au sein du SEE, au même titre que le jeu libre et les activités proposées ou dirigées par l'adulte¹. En participant au rangement des jouets, en essayant de se laver les mains seul ou en exprimant ce qu'il souhaite manger, l'enfant exerce, entre autres, son langage, sa compréhension des étapes d'une tâche, ses relations avec les autres et son autonomie².

Les recherches montrent que la qualité des interactions entre la personne éducatrice et l'enfant varie selon les moments de la journée et le type d'activité³. Dans chacun de ces moments, la personne éducatrice répond à la fois aux besoins du groupe et à ceux de chaque enfant, mais l'équilibre entre les deux se déplace. Pendant qu'Amina aide Léo à se laver les mains, elle se consacre à lui seul: elle nomme chaque

étape («on mouille, on frotte, on rince») et le laisse essayer seul de fermer le robinet tout en gardant un œil sur Maya et Sami, qui jouent librement. Au moment d'aller dehors, elle encadre le groupe pour que la sortie se déroule bien tout en ajustant son aide à chaque enfant: elle aide Sami à mettre ses bottes et encourage Maya, qui préfère essayer seule. Le soutien aux apprentissages de chaque enfant se construit ainsi au cœur de la vie collective.

La façon dont la personne éducatrice accompagne les tout-petits dans ces moments influence comment ils les vivent. Des interactions chaleureuses, marquées par la proximité, la disponibilité et la bienveillance, soutiennent leur bien-être et leurs apprentissages⁴. La valeur éducative des routines et des transitions ne vient donc pas seulement du fait qu'elles reviennent chaque jour; elle dépend surtout de la manière dont la personne éducatrice interagit avec l'enfant et de la place qu'elle lui laisse pour y participer.





L'accueil: accompagner chaque enfant dans ce qu'il vit

L'arrivée au SEE est la première transition de la journée, et chaque enfant la vit à sa façon. Alors que certains quittent leur parent facilement et se dirigent rapidement vers le groupe, d'autres s'accrochent à lui, pleurent ou restent un moment près de l'entrée. La personne éducatrice porte alors attention aux réactions de l'enfant afin d'ajuster son accueil à ce que vit ce dernier.

Ce matin, Léo lâche la main de son père dès la porte et part en trotinant rejoindre Maya aux blocs. Sami, lui, reste accroché à la jambe de sa mère et pleure quand elle lui enlève son manteau. Amina, son éducatrice, s'accroupit à sa hauteur: « Tu aurais aimé que maman reste avec toi. » Elle lui tend son doudou et reste près de lui. Après le départ de sa mère, Sami regarde un moment Léo et Maya jouer, tout en étant blotti contre Amina. Quelques minutes plus tard, il va les rejoindre.

Parmi les stratégies pouvant être mises en œuvre, la personne éducatrice peut rester près de l'enfant, nommer ses émotions, le prendre dans ses bras ou lui laisser le temps nécessaire avant de l'amener vers le groupe. Parfois, sa seule présence suffit. D'autres fois, un toutou, un doudou ou un petit rituel aide l'enfant à se sentir prêt à intégrer son groupe.

L'observation guide le choix de la stratégie à privilégier pour chaque enfant. Certains cherchent le contact physique, tandis que d'autres, comme Sami, préfèrent rester un peu près de la personne éducatrice et regarder ce qui se passe avant d'aller jouer. Le travail éducatif consiste alors à savoir quand intervenir, quand laisser un peu de temps et comment accompagner l'enfant dans la séparation en respectant son rythme. L'accueil devient alors un moment de sécurité et de continuité entre la maison et le service de garde.



L'enfant participe alors au repas de différentes façons: il pointe un aliment, saisit sa cuillère, tend son verre, demande de l'aide ou essaie de manger seul.

Le repas: plus qu'un moment pour manger

À l'heure du repas, Amina accompagne tout le groupe à la fois. Elle distribue les assiettes, répond aux demandes des enfants et veille au bon déroulement du dîner. Autour de la table, trois trottineurs mangent. Léo tente de porter sa cuillère à sa bouche. Maya pointe son verre pour encore demander du lait, et Sami regarde l'aliment devant lui sans y toucher. Amina laisse Léo poursuivre son essai et nomme sa réussite quand il y parvient. Elle met des mots sur la demande de Maya (« Tu veux encore du lait ? ») avant de la servir, puis invite Sami à toucher ou à sentir l'aliment à son rythme.

En restant attentive à ce que chaque enfant exprime, elle peut lui offrir des choix, lui donner le temps d'essayer par lui-même ou mettre des mots sur ce qu'il expérimente⁵. L'enfant participe alors au repas de différentes façons: il pointe un aliment, saisit sa cuillère, tend son verre, demande de l'aide ou essaie de manger seul. Ces échanges contribuent à soutenir son langage et à favoriser son engagement.

Les interactions au repas ont aussi lieu entre les enfants. Ils s'observent, s'imitent, échangent quelques mots ou réagissent à ce que font les autres. Le repas devient ainsi une occasion d'apprendre à être avec les autres, de développer son autonomie et de prendre sa place dans le groupe.

Le changement de couche: un moment de proximité

Contrairement au repas, le changement de couche est un moment qui se vit généralement en tête-à-tête. Ce moment de soins et d'hygiène peut devenir un moment privilégié. Pendant quelques minutes, l'attention de la personne éducatrice se centre davantage sur un enfant, ce qui favorise une interaction plus individuelle, encourage sa participation et soutient son bien-être⁶. Pourtant, ce soin est parfois réalisé rapidement, notamment lorsque plusieurs enfants attendent.

Après le repas, c'est au tour de Maya d'être changée. Amina la prévient: « Maya, on va changer ta couche. Tu vas chercher une couche dans ton panier ? » Maya revient en la tenant à deux mains. Sur la table à langer, elle tend la jambe avant même qu'on le lui demande. « Tu m'aides à enlever ton pantalon ! », nomme Amina. Pendant le soin, Maya pointe la fenêtre et dit « oiseau ». Amina s'arrête un instant pour regarder avec elle, puis poursuit. À la fin, elle laisse Maya essayer de remonter son pantalon et l'aide seulement à le passer par-dessus la couche.

Des gestes simples aux yeux de l'adulte permettent ainsi à l'enfant de participer au soin. La personne éducatrice peut le prévenir avant de commencer, nommer ce qu'elle fait, mettre des mots sur les gestes de l'enfant, échanger avec lui et lui laisser un peu de temps pour réagir avant de poursuivre. Avec un trottineur, elle peut aussi l'inviter à aller chercher sa couche ou à essayer de remonter son pantalon.

En observant les manifestations parfois très fines de l'enfant, la personne éducatrice peut ajuster sa façon d'intervenir. Chez un poupon, la réaction peut passer par un regard, un sourire ou un mouvement du corps. Chez un trottineur comme Maya, elle peut prendre la forme d'un geste, comme tendre la jambe, ou de quelques mots. Au fil de ces échanges répétés, l'enfant prend une place active dans le soin : il y participe à son rythme et la personne éducatrice accompagne ce qu'il essaie de faire par lui-même. Cette façon de l'accompagner contribue à créer un climat de confiance. Le changement de couche devient ainsi un moment où se croisent le soin, la relation, le langage et la participation de l'enfant.



L'observation : une compétence essentielle pour s'ajuster à ce que vit l'enfant

Les actions éducatives décrites dans cet article reposent sur une même compétence : l'observation. Les poupons et les trottineurs ne disposent pas toujours des mots nécessaires pour exprimer leurs besoins, leurs préférences ou ce qu'ils ressentent. Le regard, les mouvements, les expressions du visage ou les gestes deviennent ainsi des moyens importants pour communiquer ce qu'ils vivent.

Observer ces signaux aide la personne éducatrice à mieux comprendre ce que vit chaque enfant et à ajuster ses interventions. Selon la situation, elle peut intervenir rapidement, laisser un peu de temps ou changer sa façon de faire en fonction de la réaction de l'enfant. Ces ajustements, peu visibles, font aussi partie du jugement professionnel.

La reconnaissance d'un travail éducatif souvent invisible

L'accueil, le repas et le changement de couche reviennent chaque jour et peuvent sembler être des moments ordinaires. Pourtant, comme le montre la journée d'Amina auprès de Léo, de Maya et de Sami, les enfants demandent à la personne éducatrice d'observer ce qui se passe, de faire des choix et de répondre aux besoins de chacun tout en tenant compte de ceux du groupe. C'est aussi dans ces gestes du quotidien (attendre que Sami soit prêt, laisser Léo essayer seul, s'arrêter pour regarder l'oiseau avec Maya) que se construit une partie du travail éducatif auprès des poupons et des trottineurs. Rendre ce travail plus visible, c'est reconnaître que le soin, la relation et l'éducation se vivent dans les mêmes moments, et c'est inviter les personnes éducatrices à planifier les routines avec la même attention que les activités.

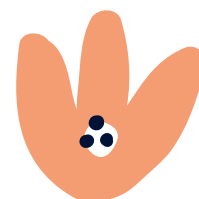
RÉFÉRENCES

1. Ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Les Publications du Québec.
2. Selman, S. B., Distefano, R., Dilworth-Bart, J. E. et Brooks-Gunn, J. (2026). Child routines across preschool and associations with socioemotional adjustment. *Journal of Family Psychology*, 40(1), 25-36.
3. Cadima, J., Barros, S., Bryant, D. M., Peixoto, C., Coelho, V. et Pessanha, M. (2023). Variations of quality of teacher–infant interactions across play and care routine activities. *Early Education and Development*, 34(2), 469-484.
4. Guedes, C., Cadima, J., Aguiar, T., Aguiar, C. et Barata, C. (2020). Activity settings in toddler classrooms and quality of group and individual interactions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, Article 101100.
5. Willemsen, A., Wiggins, S. et Cromdal, J. (2023). Young children's mealtimes and eating practices in early childhood education and care: A scoping review of 30 years of research from 1990 to 2020. *Educational Research Review*, 38, Article 100503.
6. Laurin, D. E., Guss, S. S. et Horm, D. (2021). Caregiver–infant and toddler interactions during diapering: Caregiver responsiveness and child well-being and involvement. *Infant Mental Health Journal*, 42(4), 546-559.



Émilie LeBlanc

Éducatrice et
somnopédagogue™ de
l'enfance 0-12 ans
La marraine du dodo



ET SI LA SIESTE ÉTAIT LE REFLET DE TOUTE LA JOURNÉE ?

Pourquoi certains poupons s'endorment-ils paisiblement alors que d'autres peinent à trouver le sommeil, même lorsqu'ils semblent fatigués ? La réponse ne se trouve pas uniquement dans la routine de la sieste. Quand arrive le temps du repos, on tamise les lumières, on réduit les stimulations, on accompagne les poupons vers leur lit et on espère que chacun s'endormira. Or, la sieste ne commence pas à ce moment-là. À la lumière d'une approche de somnopédagogie™ de l'enfance, une pédagogie du sommeil qui propose une approche globale et personnalisée respectant les rythmes et les besoins naturels individuels¹, et d'une expérience professionnelle en pouponnière, cet article invite à dépasser le seul moment de la sieste. Il propose d'explorer comment les expériences qui rythment la journée du poupon, telles que les interactions, les soins, les transitions, les moments de jeu et de calme, l'environnement ainsi que les repères qui lui sont offerts, peuvent contribuer à créer des conditions favorables au sommeil.

Le sommeil du poupon, bien plus qu'un besoin physiologique

Le sommeil joue un rôle essentiel dans la santé et le développement de l'enfant et est notamment associé à de meilleurs résultats sur les plans de l'attention, du comportement, de l'apprentissage, de la mémoire et de la régulation émotionnelle². Chez le poupon, dormir n'est toutefois pas seulement un besoin physiologique. Le sommeil se construit à partir de ce qu'il vit chaque jour.

Au cours des premières années, les rythmes biologiques se développent progressivement grâce à différents repères du quotidien : l'alternance de la lumière et de l'obscurité, la régularité des repas, des levers et des couchers, les activités de la journée, les moments de calme et les routines^{3,4}. Ces repères contribuent à synchroniser l'horloge biologique du poupon et à organiser ses périodes d'éveil et de sommeil⁵.

Néanmoins, la disponibilité au sommeil ne dépend pas uniquement de cette organisation biologique. Pour s'endormir, le poupon doit aussi pouvoir diminuer son niveau de vigilance et percevoir son environnement comme sécurisant. Cette capacité d'apaisement se construit notamment grâce à la qualité des relations avec les adultes qui prennent soin de lui⁶ et sur lesquels le jeune enfant s'appuie avant de pouvoir s'autoréguler. Cette corégulation, qui repose sur une présence rassurante, des réponses sensibles et des interactions prévisibles, favorise son équilibre et crée des conditions propices au sommeil.

Cette vision nous invite à regarder la sieste autrement. Bien que plusieurs facteurs biologiques, développementaux, environnementaux et familiaux influencent le sommeil, les expériences vécues durant la journée permettent, elles aussi, de créer des conditions plus ou moins favorables à l'endormissement. Le sommeil peut ainsi refléter, en partie, la manière dont le poupon a vécu sa journée : s'est-il senti accueilli, compris, respecté dans son rythme, accompagné lors des transitions et sécurisé dans ses interactions ?

Le sommeil joue un rôle essentiel dans la santé et le développement de l'enfant et est notamment associé à de meilleurs résultats sur les plans de l'attention, du comportement, de l'apprentissage, de la mémoire et de la régulation émotionnelle.



Pour s'endormir, le poupon doit aussi pouvoir diminuer son niveau de vigilance et percevoir son environnement comme sécurisant.

Le personnel éducatif: un véritable chef d'orchestre

Le personnel éducatif agit sur les conditions propices au sommeil, un rôle comparable à celui d'un chef d'orchestre. Ce dernier ne joue pas de chacun des instruments: il harmonise l'ensemble afin que la musique puisse émerger. De la même manière, les personnes qui accompagnent les poupons orchestrent les nombreuses expériences qui rythment leur journée: observer le besoin de bouger ou de ralentir chez un poupon, ajuster le niveau de stimulation, saisir un moment où il recherche davantage de proximité ou reconnaître les premiers signes de somnolence sont autant de façons d'accorder l'accompagnement à son rythme. Le rôle du personnel éducatif consiste précisément à favoriser cette harmonie.



La sécurité affective: le point de départ

Avant de pouvoir dormir, le poupon doit pouvoir « baisser la garde ». Pour y parvenir, il doit sentir que ses besoins sont reconnus et qu'un adulte bienveillant est disponible pour prendre soin de lui. Cette sécurité se construit dans une multitude de petits gestes du quotidien : répondre avec sensibilité à ses signaux, le prévenir avant une transition, l'accompagner verbalement pendant un soin, lui offrir une présence rassurante lorsqu'il pleure ou maintenir des repères prévisibles au fil de la journée. Ensemble, ces gestes favorisent son sentiment de sécurité et son apaisement, créant des conditions plus propices au sommeil, de jour comme de nuit. Cette façon d'accompagner le poupon rejoint les fondements du programme *Accueillir la petite enfance*⁴ et s'appuie sur les connaissances relatives à l'importance des liens d'attachement sécurisants dans le développement du jeune enfant⁶.

Lors de son intégration en service éducatif, il arrive qu'un poupon éprouve davantage de difficultés à s'endormir, même lorsqu'il présente des signes de fatigue. Plutôt que de modifier immédiatement la routine de la sieste, l'équipe éducative peut choisir de renforcer ses repères : une éducatrice de référence, des transitions prévisibles et une couchette toujours au même endroit. Ces repères peuvent réduire peu à peu l'incertitude. Au fil des jours, il peut gagner en confiance et s'endormir plus sereinement.

Des soins qui deviennent des moments de relation

En pouponnière, les soins sont de véritables occasions éducatives⁴. Le changement de couche, le repas, l'habillage ou le lavage des mains ne répondent pas uniquement à un besoin physique : ce sont aussi des moments privilégiés de relation avec le poupon. Lui annoncer ce qui va se passer, mettre des mots sur les gestes posés et respecter son rythme rendent ces moments plus prévisibles et peuvent accroître son sentiment de sécurité et son apaisement^{4,6}. Un changement de couche vécu dans le calme, avant la sieste, par exemple, devient plus qu'un simple moment de routine : ce moment de proximité et de prévisibilité peut accompagner doucement le poupon vers le repos. Tout au long de la journée, le poupon traverse aussi de nombreuses transitions : du jeu au repas, des soins à la sieste, puis au réveil. Chacune lui demande de s'adapter à une nouvelle situation. Des transitions prévisibles, accompagnées de repères constants, peuvent l'aider à anticiper ce qui vient et à ralentir progressivement à l'approche du repos⁷. Elles deviennent ainsi une passerelle entre l'activité et la sieste.

Pour s'endormir, le poupon doit aussi pouvoir diminuer son niveau de vigilance et percevoir son environnement comme sécurisant.

Un environnement qui soutient les rythmes biologiques

L'environnement physique joue également un rôle important dans la préparation au sommeil. La lumière naturelle, les périodes passées à l'extérieur, l'alternance entre les moments actifs et les temps plus calmes, le niveau sonore ou encore l'organisation des espaces offrent au poupon de nombreux repères qui contribuent à synchroniser progressivement son horloge biologique³. L'enjeu consiste à leur offrir une journée équilibrée, où les périodes de stimulation alternent avec des moments permettant au système nerveux de retrouver progressivement un état de calme. Cette alternance soutient non seulement leur développement global, mais prépare également leur disponibilité au sommeil^{3,8}.

Aucun horaire, aussi bien organisé soit-il, ne remplacera l'observation attentive de chaque enfant. Les besoins de sommeil évoluent rapidement au cours des premières années de vie et varient d'un poupon à l'autre. Certains manifestent clairement leur somnolence en

bâillant ou en se frottant les yeux. D'autres deviennent plus sensibles ou recherchent davantage la proximité de l'adulte. Observer ces manifestations permet d'ajuster les interventions au rythme réel du poupon plutôt qu'au seul déroulement de la journée. Cette observation constitue l'un des fondements de la qualité éducative et rappelle l'importance de reconnaître l'unicité, les besoins et le rythme de chaque enfant⁴, notamment lorsqu'il s'agit de l'accompagner vers le sommeil.

En fin de matinée, Léa passe rapidement d'un jeu à l'autre, s'agite davantage et tolère moins bien les frustrations. Son éducatrice, qui connaît bien son rythme, voit dans ces comportements les signes d'un besoin de ralentir et de l'arrivée imminente du sommeil. Plutôt que de lui demander de «se calmer», elle réduit progressivement les stimulations, propose une activité plus apaisante et accompagne la transition vers la sieste. Quelques minutes plus tard, Léa s'endort sereinement. Cet exemple illustre bien le rôle de chef d'orchestre du personnel éducatif : observer, ajuster et harmoniser les différents éléments de la journée en fonction du rythme de chaque poupon.



Le but est de construire une compréhension commune de ses besoins, sans chercher à reproduire les mêmes pratiques dans ses deux milieux de vie.

Une responsabilité partagée autour des 24 heures

Au moment de l'accueil, les parents d'Émile racontent que la nuit a été difficile en raison d'une poussée dentaire. Cette information change le regard de la personne éducatrice. Au lieu de voir un enfant plus impatient ou plus exigeant, elle reconnaît un besoin accru de réconfort et adapte son accompagnement en conséquence. Les activités sont entrecoupées de moments plus calmes et les signes de fatigue sont observés avec une attention particulière.

Penser le sommeil dans une perspective de 24 heures amène aussi à revoir la place qu'occupent la famille et le milieu éducatif. Ces deux milieux de vie portent des regards complémentaires sur le poupon et le partage de leurs observations permet de mieux comprendre ses besoins. Cette collaboration ne cherche pas à uniformiser les pratiques ni à déterminer qui est responsable de son sommeil. Chacun détient plutôt une partie de son histoire sur 24 heures : la famille sait ce qui se vit à la maison, tandis que le milieu éducatif observe le poupon dans un autre contexte, avec ses propres rythmes, interactions et expériences.

Le but est de construire une compréhension commune de ses besoins, sans chercher à reproduire les mêmes pratiques dans ses deux milieux de vie. Ici encore, l'image de l'orchestre prend tout son sens : il ne s'agit pas de faire jouer

à tous la même partition, mais de rechercher une harmonie autour des besoins du poupon. Cette continuité lui offre des repères cohérents qui soutiennent son sentiment de sécurité, son développement et, progressivement, ses rythmes de sommeil.

Conclusion

Le sommeil du poupon est souvent perçu comme une période de repos à organiser ou comme une routine à mettre en place. Lorsqu'on l'observe dans sa globalité, le sommeil apparaît comme le reflet d'un équilibre beaucoup plus vaste. Dans cette perspective, le personnel éducatif ne « fait » pas dormir les enfants. Il accompagne plutôt le développement des conditions biologiques, relationnelles, sensorielles et éducatives qui permettront progressivement à l'émergence du sommeil. Observer un signe de somnolence, adoucir une transition, prendre le temps de changer une couche, accueillir une émotion, accompagner un repas ou partager un moment de jeu calme ne répond pas uniquement à un besoin immédiat. Ces expériences deviennent autant d'occasions de soutenir la régulation du poupon et de préparer son organisme au repos. La sieste ne commence donc pas uniquement lorsque les rideaux se ferment : derrière chaque geste du quotidien se cache une occasion de soutenir le bien-être, le développement et le sommeil du poupon.

Références

1. Institut SOMNA. (2025). *Qu'est-ce que la somnopédagogie™ ?*
2. Paruthi, S., Brooks, L. J., D'Ambrosio, C., Hall, W. A., Kotagal, S., Lloyd, R. M., Malow, B. A., Maski, K., Nichols, C., Quan, S. F., Rosen, C. L., Troester, M. M. et Wise, M. S. (2016). Recommended amount of sleep for pediatric populations: A consensus statement of the American Academy of Sleep Medicine. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 12(6), 785-786.
3. Tremblay, M. S., Chaput, J.-P., Adamo, K. B., Aubert, S., Barnes, J. D., Choquette, L., Duggan, M., Faulkner, G., Goldfield, G. S., Gray, C. E., Gruber, R., Janson, K., Janssen, I., Janssen, X., Jaramillo Garcia, A., Kuzik, N., LeBlanc, C., MacLean, J., Okely, A. D., ... Carson, V. (2017). Canadian 24-Hour Movement Guidelines for the Early Years (0-4 years): An integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *BMC Public Health*, 17(Suppl. 5), Article 874.
4. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Les Publications du Québec.
5. Kok, E. Y., Kaur, S., Mohd Shukri, N. H., Abdul Razak, N., Takahashi, M., Teoh, S. C., Fang Tay, J. E. et Shibata, S. (2024). The role of light exposure in infant circadian rhythm establishment: A scoping review perspective. *European Journal of Pediatrics*, 184(1), Article 112.
6. Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2^e éd.). Basic Books. (Ouvrage original publié en 1969)
7. Mindell, J. A. et Williamson, A. A. (2018). Benefits of a bedtime routine in young children: Sleep, development, and beyond. *Sleep Medicine Reviews*, 40, 93-108.
8. Institut de la statistique du Québec. (2025). *Comment se porte le sommeil des tout-petits?* *Institut de la statistique du Québec*. <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/grandir-au-quebec-sommeil-tout-petits>





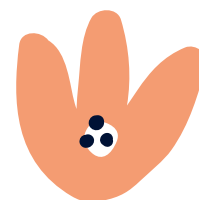
Justine Pronovost

Professionnelle de
recherche/éducatrice
Université Laval



Louise Bouché

Doctorante
CESCO, Muséum national
d'histoire naturelle



L'EXPÉRIENCE DES POUPONS-TROTTINEURS EN ÉDUCATION PAR LA NATURE

Imaginez-vous au tout début de votre vie, alors que vous n'étiez âgé que de cinq mois. Après avoir placé une couverture sur la pelouse, une éducatrice bienveillante vous a déposé sur le dos, sous un pin. Le terrain est légèrement incliné, et vous le ressentez. Juste à côté de vous, il y a une petite parcelle de terre encore humide de la pluie de la veille. Que voyez-vous depuis le sol ? Votre peau a découvert est-elle sensible au vent ? Aux rayons du soleil ? Sentez-vous la température du sol ? Si vous attrapez un peu de terre à côté de vous, quelle texture a-t-elle ? Avez-vous envie de contrôler votre prise pour prendre le plus de terre possible, ou de creuser davantage ? Vous avez maintenant plus d'un an. Ce terrain légèrement incliné vous fait-il désormais peur, sur ces jambes encore en entraînement, ou alors peut-être constitue-t-il le parfait terrain de jeu ?

Chaque expérience vécue par le poupon-trottineur (0-3 ans) en contexte d'éducation par la nature constitue une occasion particulièrement riche de soutenir son développement global et sa santé. Toutefois, il est parfois difficile pour la personne éducatrice de percevoir les opportunités qu'un tel contexte peut apporter aux poupons-trottineurs.



En effet, certaines expériences qui leur sont offertes peinent à être identifiées comme des explorations riches ou des occasions de jeux, telles que manipuler de la boue, transvider de l'eau d'un contenant à l'autre ou encore explorer la texture, le poids et la taille des roches.

Au Québec, l'approche de l'éducation par la nature (EPN) vise à intégrer, dans le quotidien du service éducatif, des expériences où l'enfant interagit avec la nature. Cette dernière devient à la fois un espace de vie, un levier pour l'apprentissage, l'exploration et le jeu, ainsi qu'une occasion de se connecter à l'environnement naturel en développant une aisance et un attachement envers celui-ci. L'EPN préconise une vision de l'enfant comme étant un individu à part entière, qui apprend et se développe en interagissant avec son environnement, et ce, au sein d'une pédagogie misant sur le jeu libre et les interactions éducatives de qualité élevée¹. La littérature scientifique suggère d'ailleurs des effets favorables sur la régulation des émotions, l'attention, les interactions sociales et le bien-être, tout en soutenant le développement de la motricité globale et fine des enfants dans un tel contexte^{2,3,4}.

Néanmoins, l'EPN, voire l'environnement extérieur, semble trop souvent réservée aux enfants plus âgés^{5,6}. Dans un sondage réalisé en 2020 auprès de programmes dits « extérieurs » au Canada, c'est-à-dire des services éducatifs encourageant le temps passé à l'extérieur et le contact avec la nature, seulement un programme sur quatre incluait les poupons-trottineurs⁷. De plus, lorsque ces derniers

sortent, ils et elles ont un accès restreint au matériel libre et polyvalent et aux éléments de la nature, tels que des branches, des cocottes, des roches, de l'eau, etc.⁸.

La faible inclusion des poupons-trottineurs dans les pratiques de l'EPN peut notamment s'expliquer par une difficulté à percevoir les expériences riches et bénéfiques que la nature peut offrir aux enfants de 0-3 ans ainsi que par les craintes ou perceptions erronées que les personnes éducatrices peuvent entretenir à l'égard des facultés de ce groupe d'âge^{5,6}. En effet, certaines expériences qui leur sont offertes peinent à être identifiées comme des explorations riches ou des occasions de jeux, telles que manipuler de la boue, transvider de l'eau d'un contenant à l'autre ou encore explorer la texture, le poids et la taille des roches.

Afin de mieux comprendre comment introduire ces expériences cruciales dans le quotidien des poupons-trottineurs, nous proposons d'abord de présenter des observations *in situ* réalisées auprès d'eux en contexte d'EPN. Ces dernières invitent à considérer le regard porté sur les 0-3 ans en mettant en lumière leur agentivité lors de ces expériences, puis à proposer des pistes d'actions pour bonifier la fréquence de ces expériences auprès des poupons-trottineurs.

L'expérience des poupons-trottineurs en EPN

En vue de mettre en lumière les expériences vécues par les poupons-trottineurs en EPN, une des autrices de cet article⁹ a réalisé une étude qualitative comportant des observations auprès de deux groupes de poupons-trottineurs (N= 20) âgés entre 11 et 22 mois, en CPE en contexte d'EPN au Québec, ainsi que des entretiens individuels semi-dirigés avec les personnes éducatrices (N=4). Un groupe, situé en milieu urbain, fréquentait un parc avec des zones naturelles. L'autre groupe, situé en milieu semi-rural, fréquentait son quartier ainsi que la cour extérieure de l'installation, à laquelle du matériel issu de la nature avait été intégré tel que des cocottes et des branches. Des observations ont eu lieu pendant deux matinées dans chaque groupe, suivies d'entretiens.

Ces observations montrent que les poupons-trottineurs font preuve d'agentivité en contexte d'EPN. L'agentivité est entendue comme une capacité des poupons-trottineurs à initier des actions, à orienter leurs explorations et à exercer une influence active sur leur environnement.

Le tableau 1 présente différentes expériences des poupons-trottineurs observées en contexte d'EPN dans le cadre de cette étude qualitative. Ces observations mettent en évidence la diversité des expériences sensorielles et motrices vécues par les poupons-trottineurs ainsi que de nombreuses occasions de développement cognitif, social et langagier. De surcroît, selon les propos des personnes éducatrices, les éléments naturels contribuent également à nourrir l'imaginaire des poupons-trottineurs en utilisant, par exemple, les roches comme aliments ou les branches comme ustensiles dans leurs jeux.

Ainsi, il apparaît que l'EPN offre une multitude de potentialités d'actions que les poupons-trottineurs investissent pertinemment en fonction de leurs intérêts, de leurs capacités et des caractéristiques de leur environnement. Ces observations sont corroborées par une recherche menée à l'aide de caméras GoPro placées sur des trottineurs, qui met en évidence leur capacité à évaluer leur prise de risque et à ajuster leur mouvement en conséquence. Par exemple, les trottineurs accélèrent lorsque le sol était plus plat et ralentissaient sur un terrain plus incliné¹⁰.

Tableau 1. Expériences des 11 à 22 mois en contexte d'EPN

EXPÉRIENCES SENSORIELLES ET MOTRICES	EXPÉRIENCES COGNITIVES, SOCIALES ET LANGAGIÈRES
<ul style="list-style-type: none">• Bouger librement (changement de position, déplacement à quatre pattes et debout);• Chercher à insérer des roches, des brindilles, des cocottes dans des ouvertures issues de matériel récupéré: bouteilles, bobine de fils de construction, bouche d'égout, etc. (on reconnaît l'attrait pour l'encastrement);• Explorer les jeux avec de l'eau, du sable, de la terre;• Transporter, voire s'approprier, une cocotte, par exemple, qui les suit pendant toute la matinée.	<ul style="list-style-type: none">• Capacité d'attention soutenue envers un élément de la nature qui les captive (Par exemple: examen d'une roche pendant de nombreuses minutes);• Entrer en relation avec ses pairs à son rythme: dans un espace ouvert comme l'extérieur, chaque enfant peut choisir ses opportunités d'interactions;• Vocaliser et élargir son vocabulaire: tenter de nommer ce qui les entoure (oiseaux, cocottes, roches, etc.).



Cependant, pour offrir des expériences riches d'EPN aux poupons-trottineurs, la personne éducatrice doit délaissier la perception d'un être intrinsèquement fragile, dont le seul besoin serait d'être protégé de tout risque^{5,6,9,11}, pour laisser place à la perception d'un poupon-trottineur capable, curieux, que l'on peut accompagner dans ses découvertes du monde. C'est une posture qui passe d'un mouvement de repli et d'exclusion par peur, motivé par la protection, voire la surprotection, présente dans nos sociétés occidentales actuelles⁶, à un élan vers l'extérieur, vers l'ouverture, au rythme des poupons-trottineurs, pour découvrir et les accompagner dans leurs capacités qui se déploient à grande vitesse.

Offrir des expériences d'EPN aux poupons-trottineurs

Pour faciliter la mise en œuvre d'expériences d'EPN auprès de poupons-trottineurs, certaines pistes peuvent être privilégiées :

- ✓ S'intéresser à ce qui attire l'attention des poupons-trottineurs, suivre leur initiative. Par exemple : regarder ce qu'ils et elles regardent ; mettre des mots sur les situations observées, sur leurs gestes, leurs réactions ; se poser des questions avec eux et proposer de nouvelles façons d'explorer les éléments de la nature ;
- ✓ Offrir une liberté de mouvement aux poupons-trottineurs et des occasions de toucher, de manipuler et de sentir en leur proposant :
 - Des variations de topographie (oser aller vers les pentes, les buttes) ;
 - Différents éléments de la nature et textures (cocottes, branches, roches, eau, sable) ;
 - Des trous et des ouvertures pour l'expérience d'encastrement (contenants et bouteilles recyclés, bobines de construction).
- ✓ Développer une confiance envers leurs capacités. Porter attention à ce qu'ils et elles peuvent faire plutôt que ce qu'ils et elles ne peuvent pas accomplir ;
- ✓ Travailler en équipe. Trouver des alliés au sein de son équipe ou de son bureau coordonnateur afin de partager les expériences, les questionnements et les façons de faire ;
- ✓ Y aller à son rythme. Sortir de sa zone de confort, un pas à la fois tout en respectant le rythme des poupons-trottineurs.

Se mettre à la place des poupons-trottineurs est un réel défi. Les 0-3 ans sont à l'apogée de leur sensibilité sensorielles et perceptuelles. Tout est à découvrir pour la première fois à cet âge : premières pluies, premières feuilles mortes d'automne, première neige, etc. Cette période est si riche qu'il est crucial de leur proposer des expériences qui soient tout autant à la hauteur de leurs besoins développementaux que de leurs besoins de sécurité et de protection.

Les mots de personnes éducatrices ayant elles-mêmes adopté l'EPN avec leur groupe de poupons-trottineurs résument bien cette invitation : « Allez l'essayer » ; « Sortez dehors » ; et allez découvrir ce que votre quartier, votre écosystème offrira à votre groupe. Couchez-vous à votre tour sous les arbres, dans la cour, mettez-vous à hauteur de poupons-trottineurs et essayez de capter toutes les richesses qui les attendent.



RÉFÉRENCES

1. Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPÉ). (2025). *Cadre de référence Alex : L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance*. AQCPÉ. https://www.aqcpe.com/media/lqka1nov/cadre_reference_alex_fr.pdf
2. Kuo, M., Barnes, M. et Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 305.
3. Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M.-L. et Luukka, E. (2024). Outdoor learning in early childhood education: Exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 66(1), 102-119.
4. Monti, F., Farné, R., Crudeli, F., Agostini, F., Minelli, M. et Cecilian, A. (2019). The role of outdoor education in child development in Italian nursery schools. *Early Child Development and Care*, 189(6), 867-882.
5. Dall, C. et White, E.J. (2017). Chapter 1: Policy and pedagogy for birth- to three-year-olds. Dans J. White et C. Dall (dir.), *Under-three Year Olds in Policy and Practice* (p. 1-14). Springer.
6. Kemp, N. et Josephidou, J. (2023). Creating spaces called hope: The critical leadership role of owner/managers in developing outdoor pedagogies for infants and toddlers. *Early Years*, 43(3), 641-655.
7. Harwood, D., Boileau, E., Dabaja, Z. et Julien, K. (2020). Exploring the national scope of outdoor nature-based early learning programs in Canada: Findings from a large-scale survey study. *International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 6, 1-24.
8. Ramsden, R., Forer, B., Hussaina, H., Han, C., Bouchard, C., Crane, J., McPhee, M., Perlman, M. et Brussoni, M. (2026). Examining outdoor play associations in Canadian early learning and child care centres: Cross-sectional insights from the Measuring Early Childhood Outside survey. *PLoS One* 21(2), e0331166.
9. Pronovost, J. (2024). *Infants and their educators in a nature-based educational context* [Mémoire de maîtrise, Concordia University]. Spectrum. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/994404/>
10. Tangen, S., Olsen, A. et Sandseter, E. B. H. (2022). A GoPro look on how children aged 17-25 months assess and manage risk during free exploration in a varied natural environment. *Education Sciences*, 12(5), Article 361.
11. Veselack, E., Miller, D. et Cain-Chang, L. (2015). *Raindrops on noses and toes in the dirt: Infants and toddlers in the outdoor classroom*. Dimensions Educational Research Foundation. https://dimensionsfoundation.org/wp-content/uploads/2016/07/it-paper-cec_final.pdf



**Lisandre
Bergeron-Morin**

Coordnatrice pédagogique
Elmer, Belgique



Caroline Boudry

Coordnatrice de projets
VBJK, Belgique



Nima Sharmahd

Chercheur senior
VBJK, Belgique



Sofie Areljung

Professeure
Université de Umeå, Suède



DES VERBES D'ACTION POUR CAPTurer L'ÉMERVEILLEMENT ET LA CURIOSITÉ DES ENFANTS

« Ça colle ! » Dans le regard de Renée, il y a de l'incrédulité, de la curiosité et de la surprise.

Ce matin-là, Latifa, son éducatrice, avait prévu une activité pour faire rouler des balles dans une grande rampe de carton qu'elle avait bricolée avec du ruban adhésif. En effet, depuis quelques jours, Latifa explore le verbe « rouler » avec les enfants. Elle s'inspire d'une technique faisant appel aux verbes d'action pour décrire l'exploration aux enfants. Elle l'a récemment découverte dans un projet européen sur l'éveil aux sciences des tout-petits auquel participe son milieu d'accueil, Elmer. Elle y a appris à utiliser un verbe, tel que « rouler », comme fil conducteur pour réfléchir aux matériels, aux espaces et aux activités à proposer aux enfants.

C'est pourquoi, lorsqu'une balle est restée collée au ruban adhésif, Latifa a immédiatement remarqué le regard de Renée. À ce moment, le fil conducteur de son activité s'est transformé de « rouler » vers « coller ».

Latifa s'est mise à réfléchir: qu'est-ce qui colle ? Les idées ont rapidement surgi ! Avec son groupe de poupons, ils ont exploré durant quelques semaines le pouvoir de la colle en bâton, du magnétisme, de la succion. Latifa ne leur a pas proposé d'explications scientifiques ou d'expériences complexes et pourtant, au fil des jours, les enfants ont développé une certaine compréhension de ce qui colle et qui ne colle pas. Au fil des toutes petites variations de matériel, de la répétition, de leur curiosité encouragée par Latifa, ils ont probablement émis des hypothèses qui tiendraient comme prémisses à une « théorie du collage ».



Coller des plumes colorées sur du papier est une activité que Latifa avait déjà réalisée avec des enfants. Or, elle l'inscrit désormais dans une démarche d'exploration avec un fil conducteur qui lie les découvertes des enfants entre elles, créant ces étoiles dans leurs yeux et stimulant sa propre créativité en tant qu'éducatrice.



Le présent article vise à présenter cette technique d'observation et de planification pédagogique à l'aide de verbes d'action, qui permet aux personnes éducatrices d'aborder de manière simple l'éveil aux sciences auprès des tout-petits. Il s'agit initialement d'une proposition de la professeure Sofie Areljung de l'Université d'Umeå, en Suède^{1,2,3}, qui a été intégrée dans le projet européen STEAMworks réunissant quatre milieux d'accueil pour les enfants de 0-3 ans de la Suède, de l'Italie, du Portugal et de la Belgique¹.

Au début de ce projet, les personnes éducatrices participantes étaient d'abord sceptiques et exprimaient leurs doutes: « Faire des sciences avec des bébés ? », « Je n'avais pas de bonnes notes en physique, je ne saurais pas expliquer la flottaison ou la gravité aux enfants ! », « Je n'aurais pas d'idées », « Je fais déjà plein d'activités avec les enfants, je ne vois pas ce que cela amènera de plus. »

¹ Projet bénéficiant d'un financement ERASMUS+, accompagné par le centre d'expertise et d'innovation en petite enfance VBJK-KICK (Belgique) et SERN (Italie).

² STEAM est l'acronyme des mots anglais Sciences, Technology, Engineering, Arts and Mathematics. Il fait référence à une approche holistique et intégrée des apprentissages, ancré dans l'expérience et la curiosité et s'arrime ici avec un développement global chez le jeune enfant.

Cependant, au terme de trois ans d'exploration et de partage, elles sont désormais convaincues : la démarche a suscité l'émerveillement des enfants et a favorisé leur propre développement professionnel. En équipe, au travers d'histoires, d'anecdotes, de réflexions et de discussions, les partenaires du projet ont défini et maîtrisé ce qu'ils appellent « les lunettes STEAM² », qui sont maintenant devenues un incontournable de leur coffre à outils pédagogiques.

Observer avec des lunettes STEAM

« Dès leurs premiers jours, les enfants découvrent le monde avec leur corps et leurs sens », explique Sofie Areljung. Ils rencontrent dans leur environnement des forces physiques (par exemple : la gravité qui entraîne la balle vers le plancher) ou des transformations chimiques

ou biologiques (comme la neige qui fond lorsqu'on la rentre à l'intérieur). Au rythme de leurs expériences quotidiennes, en apparence anodines, ils émettent des hypothèses, des « théories de travail » (traduction de *working theory*), à propos des phénomènes qu'ils rencontrent. Ils ne possèdent pas les mots pour expliquer la friction, mais comprennent vite que leur petite auto roule plus vite sur la belle dalle de béton lisse que sur le gazon. Ils ne savent pas pourquoi l'escargot ne tombe pas de la table comme le raisin qui a roulé hors de leur assiette, mais ils perçoivent que différentes forces influencent le mouvement des objets.

En observant l'exploration des enfants dans leur environnement, la personne éducatrice peut capter cet émerveillement et le nourrir en proposant des variations qui les aident à raffiner leurs hypothèses et théories en cours de développement.



Les verbes deviennent des guides pour proposer des variations intentionnelles de matériaux et d'espaces, qui permettent aux enfants d'affiner leur compréhension du monde.

« L'idée d'utiliser les verbes d'action comme technique d'observation est arrivée par hasard », affirme Sofie. « Dans un groupe de travail, on s'est aperçu qu'en nommant l'action, par exemple dire que l'essuie-tout humide colle au mur, on se rapproche de l'essence de ce qui capte l'attention des enfants et de ce qui représente un intérêt sur le plan du développement des concepts scientifiques. »

Elle a par la suite confirmé qu'en explicitant l'interaction de l'enfant avec son environnement à l'aide de verbes d'action (par exemple : pousser, lancer, mélanger, éclairer, etc.), la personne éducatrice se permet d'explorer avec les enfants des phénomènes scientifiques complexes sans la barrière des théories et du vocabulaire spécifique qu'elle ne maîtrise pas nécessairement. Les verbes deviennent des guides pour proposer des variations intentionnelles de matériaux et d'espaces, qui permettent aux enfants d'affiner leur compréhension du monde.

Lena, conseillère pédagogique dans les écoles de la ville de Piteå, en Suède, explique : « En partant des verbes, c'est comme si les phénomènes scientifiques et les forces devenaient des compagnons de jeu faciles d'accès. L'enfant qui empile des blocs ? Il ne joue pas uniquement avec les blocs, il joue avec l'équilibre et la gravité, comme lorsqu'il déplace doucement le bloc pour éviter que tout s'effondre. »

Frieda, conseillère pédagogique chez Elmer, en Belgique, ajoute : « Au début, pour se familiariser avec cette nouvelle technique, on prenait beaucoup de photos et de petits films qu'on regardait durant les rencontres pédagogiques. On essayait alors de nommer tous les verbes d'action qu'on y observait. » Ces exercices ont permis de constater que les personnes éducatrices changeaient alors leur regard, remarquaient des éléments nouveaux et entrevoyaient de nouvelles perspectives. Surtout, l'exercice était agréable, stimulant et décuplait leur créativité et leur réflexivité : « Indirectement, il y avait même un effet sur le langage ! On cherchait soudain à utiliser des verbes beaucoup plus précis pour décrire les actions des enfants. »

S'y plonger

Les milieux d'accueil participants travaillaient déjà selon une pédagogie émergente, avec l'exploration des enfants comme point de départ. À partir de ce qu'elle observe, la personne éducatrice choisit alors un focus qu'elle continue de nourrir en proposant du nouveau matériel et de nouvelles idées. L'exploration d'un focus³ peut se poursuivre pendant des jours, voire des semaines, tant que l'engagement des enfants est présent. Depuis le projet STEAM, ce focus peut désormais être un verbe d'action.

³ Le terme 'focus' a été choisi dans le projet, pour faire écho à la fois à un point d'intérêt et un point de mire, et pour faire référence à la mise au point, avec l'analyse des lunettes/lentilles. Il est préféré au terme 'thème'. Bien que le terme 'focus' soit déconseillé en français, nous avons préféré le maintenir dans le contexte de cet article.



Frieda raconte: «Avant, lorsque je demandais quel focus elles exploraient avec leur groupe, les personnes éducatrices me répondaient «les abeilles, les tomates, le médecin, etc.» Et maintenant, elles me disent aussi: «ouvrir et fermer», «sauter», «frotter», «mélanger».» Nathalie, éducatrice chez Elmer, donne cet exemple: «Je suis partie de l'intérêt des enfants pour la musique et je leur ai d'abord proposé différents instruments. Auparavant, j'aurais dit que mon focus était les instruments de musique. Maintenant, j'ai plutôt regardé comment ils produisent les sons avec les instruments: ils frappent, secouent, frottent, soufflent... Chacun de ces verbes d'action est devenu une aventure.» Par exemple, elle s'est demandé comment produire différents sons en frottant. Les enfants ont essayé de frotter le bord d'une coupe avec un doigt mouillé, ont découvert les sons produits en lavant la fenêtre

avec une guenille ou en se frottant les pieds dans les feuilles d'automne.

Adopter cet angle de réflexion amène les personnes éducatrices à proposer davantage de matériaux ouverts et polyvalents. Par exemple, le doux bruissement du papier déchiqueté que Trijn, éducatrice chez Elmer, a proposé aux enfants les a fascinés pendant plusieurs jours.

Au début du projet, l'objectif était d'enrichir les activités pédagogiques proposées aux enfants. Or, très vite, les personnes éducatrices ont constaté qu'un focus peut transcender tous les moments quotidiens. «Verser, remplir, mélanger: ce sont des actions qui sont au cœur de tous les repas et du développement de l'autonomie des enfants», explique Rachel, éducatrice chez OSMOPE, au Portugal.

Impliquer les parents et l'entourage

Les expérimentations des enfants sont documentées par des photos que les personnes éducatrices accrochent au mur. Cela facilite, dans un premier temps, les discussions et réflexions pédagogiques au sein de l'équipe, mais permet aussi des échanges avec les parents, qui comprennent mieux la complexité qui se cache sous les activités en apparence simples des enfants.

Dans les écoles de Ravenne, en Italie, les personnes éducatrices ont organisé un atelier parents-enfants pour assouvir la curiosité des parents et répondre à leurs questions. Chez Elmer, un groupe a demandé aux parents de les accompagner à la Maison de la culture pour continuer leur exploration de l'univers des sons. «L'implication des parents était complètement différente que lors des sorties habituelles. Ça faisait partie d'une histoire, d'un processus. Leur enthousiasme était vraiment unique», explique Hanae, coordonnatrice.



Les personnes éducatrices ont aussi gagné en confiance et en créativité, motivées par les enfants qui continuent de les surprendre et de les faire sourire.

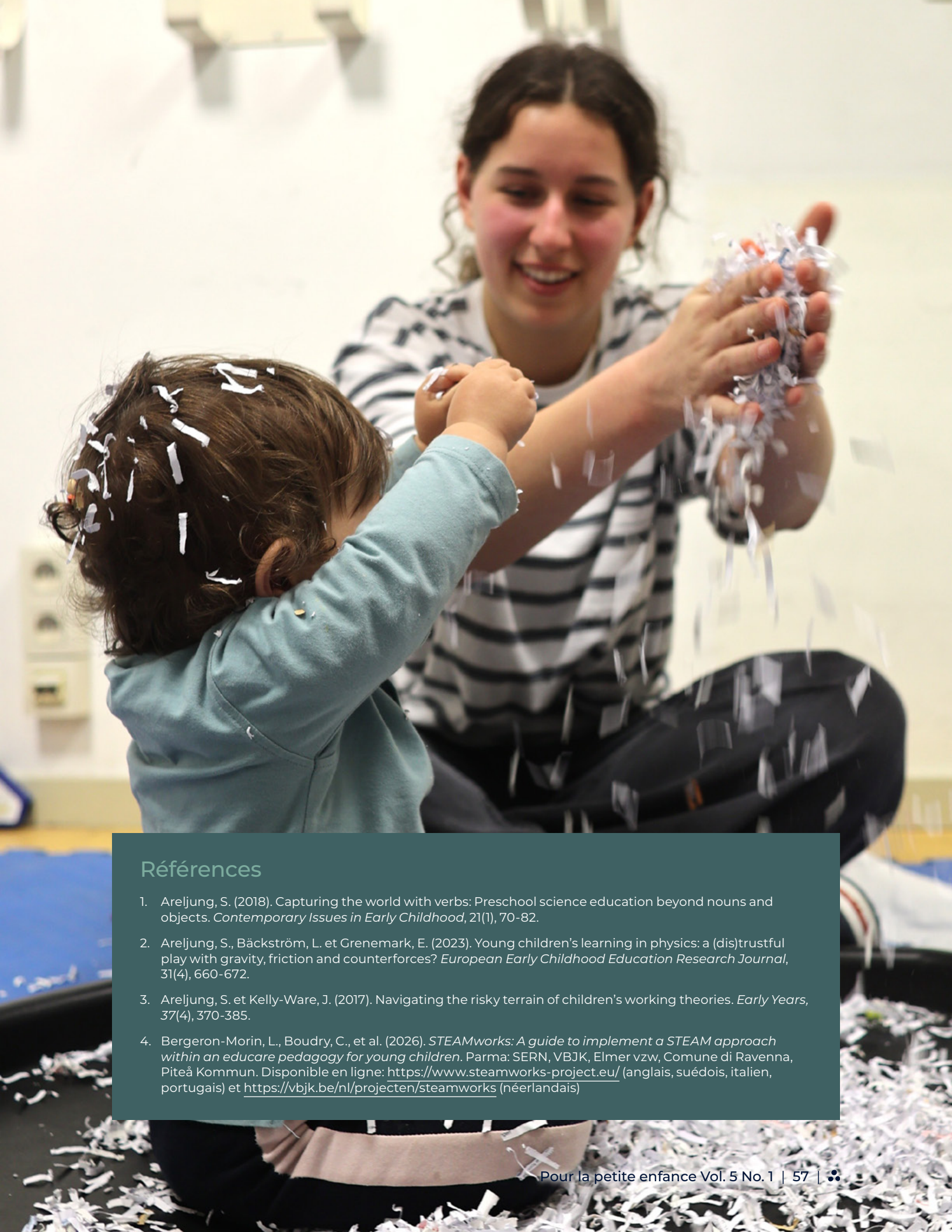
Partager l'émerveillement

«Les personnes éducatrices ne portent pas les lunettes STEAM en tout temps, mais elles ont désormais fréquemment le réflexe de les sortir, notamment lors de nos discussions pédagogiques en équipe. On constate à quel point ça enrichit nos pratiques et surtout comment ça nourrit l'émerveillement et l'engagement des enfants», indique Frieda.

De l'avis de tous les partenaires, à partir d'une technique en apparence assez simple, le projet a été innovateur pour les pratiques éducatives, notamment le soutien à l'apprentissage. Les personnes éducatrices ont aussi gagné en confiance et en créativité, motivées par les enfants qui continuent de les surprendre et de les faire sourire.

Leurs expériences et leurs récits ont été compilés dans un guide⁴, qui comprend notamment un lexique de verbes d'action illustré de photos et d'exemples concrets. Les milieux d'accueil intéressés peuvent le consulter en ligne pour en apprendre davantage sur cette approche de l'éveil aux sciences, s'inspirer de la technique des verbes d'action et découvrir à leur tour le monde au travers des «lunettes STEAM».

Nathalie conclut ainsi : «Je me suis rendu compte que je n'ai pas besoin de tout comprendre tout de suite. Il me suffit d'être moi aussi curieuse avec les enfants et de découvrir avec eux!»



Références

1. Areljung, S. (2018). Capturing the world with verbs: Preschool science education beyond nouns and objects. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(1), 70-82.
2. Areljung, S., Bäckström, L. et Grenemark, E. (2023). Young children's learning in physics: a (dis)trustful play with gravity, friction and counterforces? *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(4), 660-672.
3. Areljung, S. et Kelly-Ware, J. (2017). Navigating the risky terrain of children's working theories. *Early Years*, 37(4), 370-385.
4. Bergeron-Morin, L., Boudry, C., et al. (2026). *STEAMworks: A guide to implement a STEAM approach within an educate pedagogy for young children*. Parma: SERN, VBJK, Elmer vzw, Comune di Ravenna, Piteå Kommun. Disponible en ligne: <https://www.steamworks-project.eu/> (anglais, suédois, italien, portugais) et <https://vbjk.be/nl/projecten/steamworks> (néerlandais)

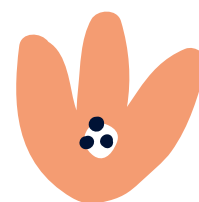


Les tout-petits ne peuvent pas toujours s'exprimer avec des mots,
mais leurs gestes nous en apprennent beaucoup.



Gillian Cante

Chercheuse en activité
physique, santé et sciences
de l'éducation
Université de Strasbourg



OBSERVER LES TOUT-PETITS DANS LA NATURE :

une autre façon de comprendre leurs besoins

Un nombre croissant d'études souligne aujourd'hui les bienfaits du contact avec la nature pour le développement¹ et le bien-être² des enfants. Ces résultats encouragent à accorder une place plus importante à la nature dans les activités proposées aux jeunes enfants. Aujourd'hui, les politiques publiques relatives à la petite enfance en France et au Québec intègrent l'importance de promouvoir des expériences en lien avec la nature dans les dispositifs de qualité éducative³.

C'est dans ce contexte de l'émergence de la nature au sein des politiques publiques françaises et québécoises de la petite enfance que s'inscrivent les travaux de ma thèse doctorale⁵. En échangeant avec des acteurs et actrices de la petite enfance et des politiques publiques dans les deux pays, j'ai constaté que la grande majorité d'entre eux s'accordait sur la nécessité de la nature pour les jeunes enfants. Pourtant, une question m'a préoccupée : **et si nous regardions aussi l'importance de la nature du point de vue des enfants ?**

Les tout-petits ne peuvent pas toujours s'exprimer avec des mots, mais leurs gestes nous en apprennent beaucoup. J'ai donc observé le jeu de groupes d'enfants âgés de 1 à 3 ans dans différents environnements naturels à l'aide d'une grille d'analyse du jeu à l'extérieur⁶. J'ai recueilli plus de 2 554 séquences de jeu. Ces observations m'ont fourni une perspective unique pour mieux comprendre l'importance de jouer dans la nature pour les tout-petits.

Mes observations en France et au Québec ont été réalisées dans quatre types d'environnements : des forêts, un champ ouvert, le lit d'une rivière ainsi que des cours végétalisées et des jardins attenants aux services éducatifs à l'enfance (SEE). Ces lieux présentent plusieurs caractéristiques communes : d'une part, ils comportent peu d'équipements de jeux fixes et de jouets ; d'autre part, ils sont principalement composés d'éléments naturels tels que la terre, les arbres, l'eau, les pierres ou encore la végétation.

À la différence des espaces aménagés en SEE pour les jeunes enfants, où les objets, les jouets, et les sols sont conçus pour répondre à des usages précis et à des normes de sécurité, les milieux naturels offrent des possibilités beaucoup plus ouvertes, laissant davantage de place aux initiatives de l'enfant. Toutefois, accompagner les tout-petits dans ces milieux naturels implique souvent un véritable changement de posture chez l'adulte, faisant appel notamment à l'observation des jeux qui émergent et à une confiance progressivement acquise : *« Avant, on avait peur de perdre le contrôle... Rien n'était prévu. Aller en forêt sans rien planifier, c'était déstabilisant. Et finalement, ce sont les enfants qui trouvent quoi faire. »* Susanne, éducatrice d'un CPE, Québec

Au fil de leurs sorties avec les enfants, les personnes éducatrices apprennent à reconnaître et à apprécier davantage les capacités des enfants. Leur regard évolue également en prenant le temps d'observer la manière dont ils manipulent des éléments aux formes, aux poids et aux textures variés, tels que des brindilles, des feuilles ou des cailloux, mais aussi la façon dont ils expérimentent avec leur corps différentes sensations et possibilités d'action comme creuser, grimper, sauter et se cacher dans des espaces aux terrains irréguliers et peu contrôlés : *« C'est vraiment beau, les enfants, leur émerveillement... Ça donne sens à notre métier. On n'est plus dans le "occuper" l'enfant, ils s'occupent eux-mêmes. Ils savent ce qu'ils ont envie [de faire]. Il faut leur faire confiance. »* Corine, éducatrice de jeunes enfants, France

La crainte des blessures fait ainsi place à la reconnaissance des capacités de l'enfant à explorer son environnement et à prendre des risques mesurés, mais aussi à l'attention portée au plaisir et à l'émerveillement que ces découvertes suscitent. Cette confiance ne signifie toutefois pas l'absence de limites : *« Je ne laisserais pas [un enfant] grimper seul dans un arbre... Il faut une logique aussi, pour une question de sécurité. Monter à une hauteur où l'enfant et l'adulte sont confortables, c'est correct. »* Diane, éducatrice d'un CPE, Québec

Leur regard évolue également en prenant le temps d'observer la manière dont ils manipulent des éléments aux formes, aux poids et aux textures variés, tels que des brindilles, des feuilles ou des cailloux, mais aussi la façon dont ils expérimentent avec leur corps différentes sensations et possibilités d'action comme creuser, grimper, sauter et se cacher dans des espaces aux terrains irréguliers et peu contrôlés.

Au sein d'une équipe, permettre aux enfants de jouer librement dans la nature suppose de construire, tant avec les membres de l'équipe qu'avec les enfants, une compréhension partagée de ce qu'est une sécurité « bien dosée ». Il s'agit alors d'apprendre à évaluer et à ajuster la prise de risque en fonction des capacités de l'enfant et de la situation : *« La sécurité bien dosée, c'est un des principes phares de l'approche. Il y a toujours la dynamique du gain versus celle du risque. Il ne faut pas mettre les enfants en danger, mais les défis auxquels ils sont exposés sont aussi importants pour les apprentissages. »* Julia, éducatrice et directrice d'un CPE, Québec

En France comme au Québec, j'ai constaté que, dans les quatre environnements naturels étudiés, les tout-petits manifestaient un engagement remarquable. Ils explorent, transforment les éléments qu'ils rencontrent, répètent volontairement certaines actions et inventent leurs propres façons de jouer. La récurrence de ces comportements suggère que ces milieux naturels portent des caractéristiques

singulières, que l'on peut concevoir à partir de la notion d'affordance⁷. Ce terme désigne les possibilités d'action qu'un environnement offre à l'enfant⁸. En d'autres termes, les *affordances* correspondent à ce que l'environnement permet à l'enfant de faire.

Par exemple, dans la terre sèche ou boueuse, ils creusent avec leurs mains ou à l'aide d'un bâton ramassé au sol. Les reliefs irréguliers et la végétation leur permettent de relever et de dissimuler des objets, de se cacher ou de couvrir un objet pour ensuite le faire réapparaître. Lorsqu'ils trouvent des pierres, des rondins ou de grosses branches, ils cherchent à les soulever, à les porter ou à les empiler, ce qui leur permet de mobiliser leur force, leur équilibre et leur coordination. De même, l'eau les invite à une multitude d'explorations physiques et sensorielles : ils la traversent, la versent, observent son mouvement ou expérimentent ses effets sur les objets. Enfin, les enfants sont attirés par les nombreuses possibilités qu'offrent les arbres : sentir l'odeur du bois humide, toucher les écorces rugueuses, se pencher, se suspendre ou encore grimper aux branches.



Loin d'être de simples décors, l'affordance des éléments naturels abondants dans ces milieux étudiés constituait de véritables supports d'exploration et d'apprentissage.

Mes observations et les témoignages de 14 éducatrices montrent que la posture éducative des adultes était également une *affordance* pour soutenir l'exploration des enfants et reconnaître leurs besoins à travers le jeu libre, d'agir sur et avec leur environnement.

Les milieux naturels leur procurent de nombreuses occasions d'agir par eux-mêmes, d'expérimenter et de transformer leur environnement⁸. Cette capacité à modifier ce qui les entoure dans leur jeu constitue un aspect important de leurs apprentissages, car elle leur permet de construire du sens à partir de leurs propres expériences.

Des situations de jeu observées, trois *affordances* apparaissent particulièrement importantes dans les expériences des tout-petits: **la rencontre avec l'inconnu, la richesse des possibilités d'action et la possibilité de prendre des risques mesurés.**

La rencontre avec l'inconnu

En franchissant la porte de la structure d'accueil, l'enfant découvre un environnement en constante évolution, influencé par les saisons et la météo. Ses sens sont sollicités: l'odeur de la terre humide, le vent sur son visage, le bruit des feuilles ou le chant des oiseaux attirent son attention. Contrairement à une cour aménagée, la nature change constamment. Une flaque apparaît après la pluie, les feuilles tombent, les fleurs poussent, les insectes se montrent.

Chaque sortie est unique. Chacune d'elles nourrit la curiosité des enfants: en retournant une bûche, ils découvrent des vers; en courant dans un champ, ils s'arrêtent pour écouter un corbeau. Ces découvertes imprévues les encouragent à poser des questions, à établir des liens et à construire leurs apprentissages à partir de leurs propres expériences.

La prise de risque

Les milieux naturels se distinguent des espaces de jeux aménagés. Ils offrent une multitude de possibilités d'exploration. Une branche peut être solide ou se plier, une pierre peut être stable ou rouler sous le pied, une pente peut devenir glissante après la pluie. L'enfant observe, ajuste ses gestes et trouve d'autres solutions lorsqu'une action ne fonctionne pas comme prévu. Cette part de prise de risque nourrit sa confiance et son autonomie.

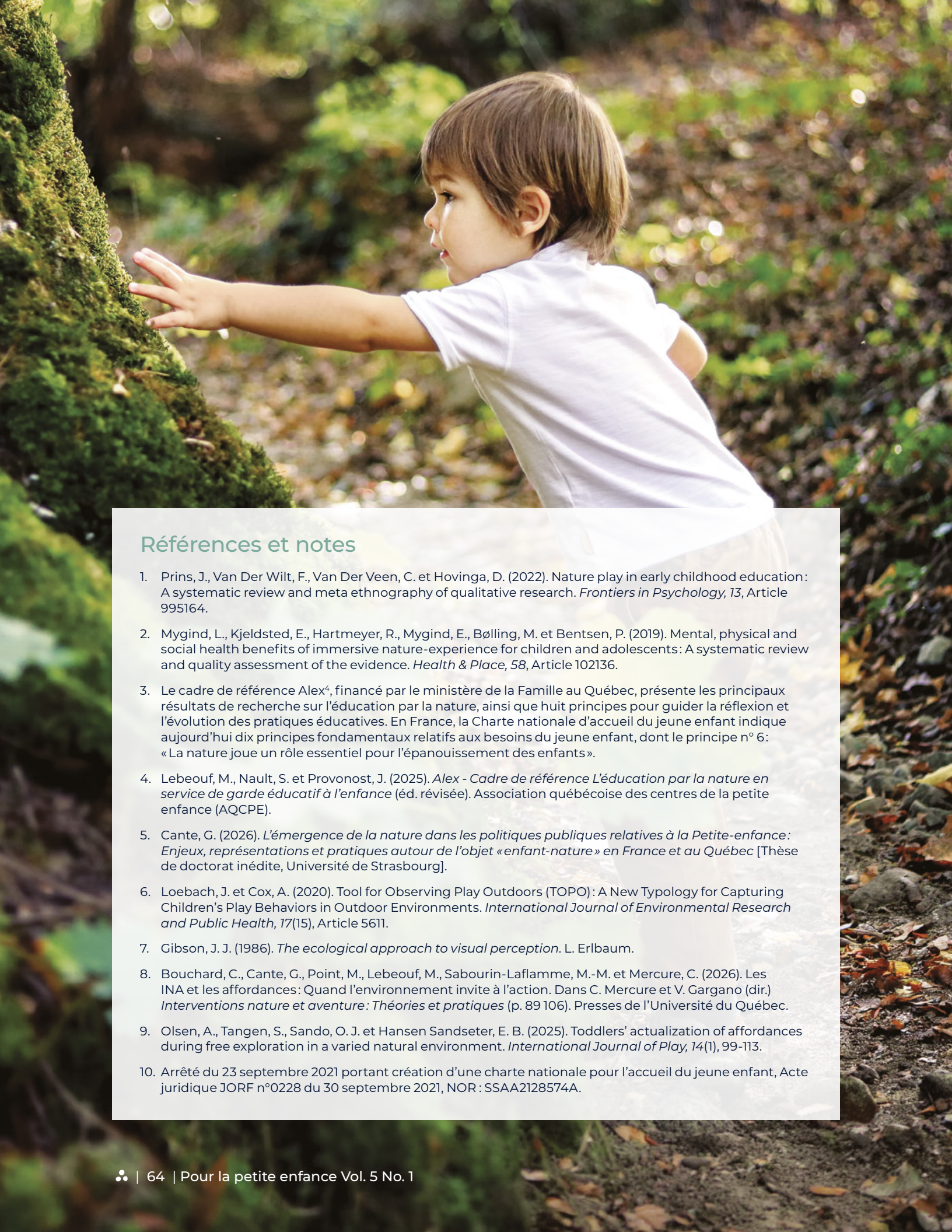
La diversité des possibilités d'action

Dans les milieux naturels, les enfants découvrent que les éléments de la nature leur offrent une multitude de possibilités de jeu et d'exploration. Ils observent, touchent, déplacent, grimpent, versent, mélangent, testent et recommencent. Chaque découverte les amène à adapter leurs gestes et à trouver de nouvelles façons d'agir. Contrairement aux jouets dont l'usage est prédéfini, les éléments naturels semblent stimuler leur curiosité et leur envie de manipuler et d'expérimenter leurs propriétés⁹. Grâce à leur spontanéité, les éléments et matières présents dans des milieux naturels présentent une grande diversité de possibilités d'action.



Cette richesse d'*affordances* permet d'explorer une grande variété de matières et d'objets, le tout dans une prise de risques mesurée. Elle leur permet également d'initier leurs propres actions, de transformer leur environnement et de construire du sens à partir de leurs expériences.

Le potentiel des pratiques favorisant le contact des jeunes enfants avec la nature est ainsi mis en évidence. Les *affordances* de ces milieux offrent une grande diversité de possibilités de jeu pour l'enfant, telles que porter, tirer, pousser, lancer, creuser, verser, grimper, courir ou encore franchir des obstacles, mobilisant l'ensemble du corps. Ces expériences invitent à faire évoluer notre regard et nos pratiques en accordant une place plus importante à l'observation de l'enfant dans son engagement corporel avec l'environnement⁵. Observer comment les tout-petits jouent dans la nature permet ainsi aux personnes éducatrices de mieux comprendre leurs intérêts, leurs capacités et les conditions qui soutiennent leur engagement dans les apprentissages.



Références et notes

1. Prins, J., Van Der Wilt, F., Van Der Veen, C. et Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 995164.
2. Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M. et Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place*, 58, Article 102136.
3. Le cadre de référence Alex⁴, financé par le ministère de la Famille au Québec, présente les principaux résultats de recherche sur l'éducation par la nature, ainsi que huit principes pour guider la réflexion et l'évolution des pratiques éducatives. En France, la Charte nationale d'accueil du jeune enfant indique aujourd'hui dix principes fondamentaux relatifs aux besoins du jeune enfant, dont le principe n° 6: « La nature joue un rôle essentiel pour l'épanouissement des enfants ».
4. Lebeouf, M., Nault, S. et Provonost, J. (2025). *Alex - Cadre de référence L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance* (éd. révisée). Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE).
5. Cante, G. (2026). *L'émergence de la nature dans les politiques publiques relatives à la Petite-enfance: Enjeux, représentations et pratiques autour de l'objet « enfant-nature » en France et au Québec* [Thèse de doctorat inédite, Université de Strasbourg].
6. Loebach, J. et Cox, A. (2020). Tool for Observing Play Outdoors (TOPO): A New Typology for Capturing Children's Play Behaviors in Outdoor Environments. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), Article 5611.
7. Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. L. Erlbaum.
8. Bouchard, C., Cante, G., Point, M., Lebeouf, M., Sabourin-Laflamme, M.-M. et Mercure, C. (2026). Les INA et les affordances: Quand l'environnement invite à l'action. Dans C. Mercure et V. Gargano (dir.) *Interventions nature et aventure: Théories et pratiques* (p. 89 106). Presses de l'Université du Québec.
9. Olsen, A., Tangen, S., Sando, O. J. et Hansen Sandseter, E. B. (2025). Toddlers' actualization of affordances during free exploration in a varied natural environment. *International Journal of Play*, 14(1), 99-113.
10. Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant, Acte juridique JORF n°0228 du 30 septembre 2021, NOR : SSAA2128574A.



Lise Lemay

Professeure agrégée,
Département de didactique
Université du Québec à
Montréal (UQAM)



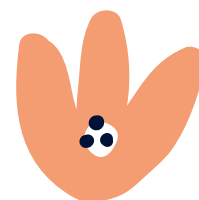
Nancy Proulx

Professeure, Département
des sciences de l'éducation
Université du Québec en
Outaouais (UQO)



Julie Lemire

Professionnelle de recherche
l'éducation
Université du Québec à
Montréal (UQAM)



LES COMPÉTENCES DES PERSONNES ÉDUCATRICES QUI TRAVAILLENT AUPRÈS DES POUPONS ET DES TROTTINEURS

La fréquentation de services éducatifs à l'enfance (SEE) de qualité pendant les trois premières années contribue de façon durable au développement de tous les enfants¹. Pour le poupon ou le trottineur, cette qualité s'inscrit dans les interactions quotidiennes entre lui et l'adulte². La personne éducatrice qui console un poupon en pleurs ou qui empile des blocs avec un trottineur construit cette qualité², et ces multiples gestes reposent sur des compétences particulières¹.

Au Québec, le *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance* en décrit neuf³. Toutefois, celles propres à l'accompagnement des 0-3 ans restent moins bien décrites que celles liées à l'accompagnement d'enfants plus âgés¹. Dans cet article, nous visons à préciser les compétences essentielles au travail auprès des 0-3 ans ainsi que les moyens de les développer.

Les trois premières années de vie et le travail auprès des 0-3 ans

Pendant les trois premières années de vie, le cerveau de l'enfant se développe rapidement. L'enfant est très sensible à son environnement, surtout aux interactions sociales qu'il vit¹. Les enfants de 0 à 3 ans ont en effet besoin de relations stables et sensibles, et d'interactions individualisées pour soutenir leur développement global^{2,4}.

Au Québec, ces relations se tissent tôt en dehors de la famille, l'âge moyen d'entrée en SEE se situant autour de 11 mois, alors que 83 % des enfants fréquentent un SEE vers l'âge de 17 mois⁵. Or, les personnes éducatrices qui travaillent auprès des 0-3 ans seraient moins expérimentées et moins qualifiées que celles qui interviennent auprès des enfants plus âgés^{1,2}. Leur formation initiale et continue accorderait en outre peu de place aux particularités des 0-3 ans⁶. Elles gagneraient ainsi à disposer de repères plus clairs concernant les pratiques éducatives propres au travail auprès des pouspons et des trottineurs.

Des compétences peu décrites pour les pouspons et les trottineurs

Les référentiels de compétences devraient offrir ces repères, à savoir les connaissances, les habiletés et les attitudes essentielles à la pratique¹. Les compétences pour travailler auprès des enfants de 0 à 5 ans demeurent souvent les mêmes, alors que le travail auprès des 0-3 ans se distingue dans le contenu de chacune d'elles¹. Soutenir la communication avec un pouspon requiert de connaître les signes qui précèdent les mots, de décoder ses regards et ses gestes, et de croire qu'il communique déjà.

Les référentiels suivent donc la logique selon laquelle la plupart des compétences visent l'ensemble du personnel éducatif qui accompagne les enfants de 0 à 5 ans, alors que peu considèrent les particularités de l'accompagnement des 0-3 ans. En effet, le projet *Infant and Toddler Teacher and Caregiver Competencies* (ITTCC 2017-2023) a révélé que seulement 24 % des référentiels recensés décrivaient au moins trois compétences propres au travail auprès des 0-3 ans¹. Celles-ci restent donc, de façon générale, à préciser.

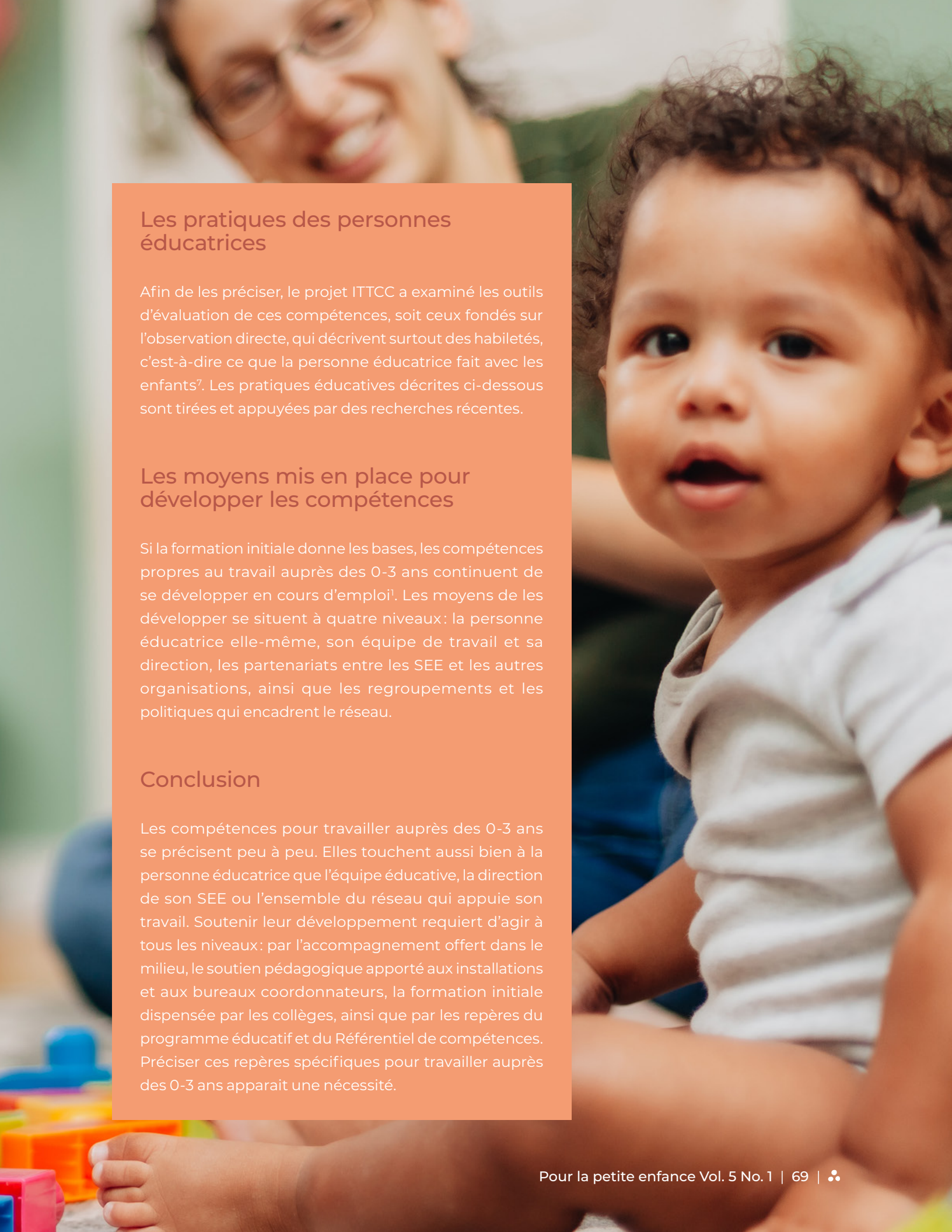


Tableau 1. Les pratiques éducatives auprès des 0-3 ans

Les routines de soins: moment privilégié	<p>Un enfant vivrait 5 000 changements de couche avant l'âge de trois ans, chacun durant en moyenne moins de trois minutes⁸.</p> <p>Ralentir le rythme, annoncer ses gestes et inviter l'enfant à participer font du changement de couche un moment d'échange dans lequel l'enfant s'engage davantage⁸.</p>
La réponse immédiate et ajustée aux signaux de chaque enfant	<p>Réagir aussi bien aux signaux sociaux qu'aux signaux émotionnels, y compris à la détresse⁷.</p> <p>Répondre et relancer l'échange: un poupon qui tend un jouet amorce un échange. Prendre le jouet, le nommer et le lui rendre, puis attendre.</p> <p>Jour après jour, cette pratique nourrit le lien.</p>
La construction de la relation et du sentiment d'appartenance par de petits gestes répétés	<p>Le maintien de l'enfant au sein du même groupe ou le fait d'avoir la même personne éducatrice d'une année à l'autre procure une stabilité du lien.</p> <p>Vers 17 mois, 67 % des tout-petits québécois ont la même personne éducatrice principale depuis leur entrée au SEE⁵.</p> <p>Accueillir un poupon par son prénom plutôt que par un surnom lui montre qu'il a sa place dans le groupe⁷.</p>
Le jeu amorcé par l'enfant	<p>En pouponnière, en dehors des soins, les épisodes d'attention partagée entre l'adulte et le poupon dépassent rarement deux boucles d'aller-retour, et les initiatives de l'enfant passent souvent inaperçues⁹.</p> <p>Repérer les initiatives demande de jouer près de l'enfant ou avec lui, plutôt que de le surveiller⁷, et prolonger ce qu'il amorce.</p> <p>Pendant que des trottineurs donnent à boire à leurs poupées, la personne éducatrice fait de même, puis couche la sienne.</p>
L'extérieur: des défis à la mesure des enfants	<p>Laisser le trottineur grimper sur un tronc d'arbre au sol ou toucher l'eau et le sable, et rester près de lui sans l'arrêter trop vite lui permet d'évaluer lui-même ses capacités¹⁰.</p> <p>L'attitude de la personne éducatrice envers la prise de risque influence les défis qu'elle offre aux trottineurs et la façon dont elle aménage la cour¹⁰.</p>
La conversation bien avant les premiers mots	<p>Nommer les gestes posés sur l'enfant, ce que l'enfant fait ou ce qui se passe autour de lui ; poser des questions, alterner les tours de parole et partager des livres⁷.</p>
Les conflits et les émotions avec le soutien de l'adulte	<p>Ajuster progressivement son soutien à mesure que les habiletés du trottineur se développent⁷.</p> <p>Offrir d'abord un second objet, puis proposer des stratégies et, enfin, encourager les enfants à trouver leurs propres solutions. La régulation des émotions suit le même chemin : le trottineur se calme d'abord avec l'adulte, observe les stratégies de l'adulte qui lui offre un modèle, puis intériorise cette régulation.</p>

Tableau 2. Moyens pour développer les compétences spécifiques au travail auprès des 0-3 ans

Niveau	Moyens	Précisions
Personne éducatrice	Nommer les orientations pédagogiques ouvre la voie au changement	Nos attitudes, nos croyances et nos valeurs guident nos gestes quotidiens ¹¹ . Une étude québécoise montre que le respect, la sensibilité et la réflexivité sont au cœur de ces orientations. Les mettre en mots permet de prendre conscience de ce qui fonde ses choix, et donc de ce qui peut s'ajuster.
	Se regarder agir révèle ce qui échappe dans l'action.	Dans plusieurs juridictions, une plateforme en ligne invite les personnes éducatrices à filmer un moment de leur journée et à le revoir ¹ . La vidéo montre, par exemple, un poupon qui amorce une communication (signal) sans que l'adulte ne le remarque (réponse), ce qui rend possible une réponse différente la fois suivante.
Équipe	Des rencontres entre pairs : faire circuler les pratiques	Les réseaux entre pairs, formels ou informels, sont la forme d'apprentissage collectif la plus répandue, surtout en milieu familial, où la personne éducatrice travaille seule ² . Ils offrent un regard extérieur sur sa pratique ² .
Direction	L'accompagnement pour soutenir la mise en pratique des acquis de de la formation	Avec le soutien d'une personne de l'équipe, la personne éducatrice se fixe des objectifs atteignables ¹ . Les personnes éducatrices accompagnées sur les stratégies de de soutien au développement langagier les utilisent davantage, et les enfants de leur groupe initient des communications et échangent plus souvent ¹ .
	Les moyens mis en place par les directions de SEE pour rendre la réflexion possible	En Angleterre, des personnes éducatrices ont enrichi leurs pratiques à l'extérieur auprès des moins de 3 ans lorsque la direction de leur SEE a partagé une vision commune, aménagé des cours stimulantes et favorisé une réflexion continue sur l'utilisation de l'extérieur ¹² . Au Québec, en 2024-2025, 67,8 % des installations de CPE disposaient de personnel désigné en soutien pédagogique ⁶ . La formation à l'accompagnement réflexif augmenterait l'efficacité du soutien pédagogique apporté ¹³ .
Institutions politiques	Formation spécialisée sur les 0-3 ans	En Nouvelle-Zélande, une formation en ligne, suivie après la formation initiale, associée à un diplôme spécialisé auprès des 0-3 ans, a renforcé l'identité professionnelle et la pédagogie des personnes éducatrices, selon leur propre perception ¹⁴ . Ce type de formation s'adresse tant au personnel en installation qu'en milieu familial.
	Les politiques inscrivent les repères du travail auprès des 0-3 ans	La prochaine édition des documents de référence du personnel éducateur gagnerait à distinguer le travail d'accompagnement requis auprès des 0-3 ans, puis auprès des 3-5 ans ^{3,4} . Du côté de l'accès, 64 % du personnel des 0-3 ans a suivi des cours ou des ateliers de formation continue au cours de l'année, mais seulement 23 % ont participé à un programme d'accompagnement ² . Pourtant, c'est ce dernier qui soutient le mieux le passage à la pratique.



Les pratiques des personnes éducatrices

Afin de les préciser, le projet ITTCC a examiné les outils d'évaluation de ces compétences, soit ceux fondés sur l'observation directe, qui décrivent surtout des habiletés, c'est-à-dire ce que la personne éducatrice fait avec les enfants⁷. Les pratiques éducatives décrites ci-dessous sont tirées et appuyées par des recherches récentes.

Les moyens mis en place pour développer les compétences

Si la formation initiale donne les bases, les compétences propres au travail auprès des 0-3 ans continuent de se développer en cours d'emploi⁸. Les moyens de les développer se situent à quatre niveaux : la personne éducatrice elle-même, son équipe de travail et sa direction, les partenariats entre les SEE et les autres organisations, ainsi que les regroupements et les politiques qui encadrent le réseau.

Conclusion

Les compétences pour travailler auprès des 0-3 ans se précisent peu à peu. Elles touchent aussi bien à la personne éducatrice que l'équipe éducative, la direction de son SEE ou l'ensemble du réseau qui appuie son travail. Soutenir leur développement requiert d'agir à tous les niveaux : par l'accompagnement offert dans le milieu, le soutien pédagogique apporté aux installations et aux bureaux coordonnateurs, la formation initiale dispensée par les collègues, ainsi que par les repères du programme éducatif et du Référentiel de compétences. Préciser ces repères spécifiques pour travailler auprès des 0-3 ans apparaît une nécessité.

Références

1. Office of Planning, Research, and Evaluation. (2019-2023). *Infant and Toddler Teacher and Caregiver Competencies (ITTCC) project* [Rapports OPRE 2019-94, 2019-95, 2022-263 et 2023-068]. Administration for Children and Families.
2. OCDE. (2026). *Building quality education and care for children under three: Further results from TALIS Starting Strong 2024*. Éditions OCDE.
3. Ministère de la Famille. (2021). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance*. Gouvernement du Québec.
4. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Les Publications du Québec.
5. Institut de la statistique du Québec. (2025). *La fréquentation d'un milieu de garde chez les tout-petits d'un an et demi : faits saillants*. Gouvernement du Québec.
6. Gregório, I., Moreira, J. S., Aguiar, A. L., Brito, A. T., Cadima, J., Barros, L. et Corval, R. (2026). Initial training of Portuguese ECEC professionals to work with children aged 0–3: Current challenges and needs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Prépublication.
7. Atkins-Burnett, S., Kopack Klein, A., Hurwitz, F., Monahan, S., Tarullo, L., Cavadel, E. et Malone, L. (2022). *Measuring the Quality of Care for Infants and Toddlers (QCIT): User's guide*. Mathematica.
8. Laurin, D. E. (2018). One diaper at a time: Re-envisioning diapering routines with infants and toddlers. *ZERO TO THREE Journal*, 39(2), 11-20.
9. Degotardi, S. (2017). Joint attention in infant-toddler early childhood programs: Its dynamics and potential for collaborative learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 409-421.
10. Kemp, N. et Josephidou, J. (2023). Babies and toddlers outdoors: A narrative review of the literature on provision for under twos in ECEC settings. *Early Years*, 43(1), 137-150.
11. Bernard, E. (2025). *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. <https://archipel.uqam.ca/20045/>
12. Kemp, N. et Josephidou, J. (2023b). Creating spaces called hope: The critical leadership role of owner/managers in developing outdoor pedagogies for infants and toddlers. *Early Years*, 43(3), 641-655.
13. 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, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/20425/>
14. Penman, F. R. et Redder, B. (2023). Strengthening infant and toddler pedagogy through an online specialised postgraduate qualification: Building on initial teacher education and teaching experience. *Early Years*, 43(3), 484-498.





NOS PARTENAIRES



ÉQUIPE DE RECHERCHE

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



RECONNAÎTRE

Pôle d'enseignement supérieur - Montérégie



infos@pourlapetiteenfance.ca

pourlapetiteenfance.ca