

POUR
la petite
ENFANCE



**REVUE
PROFESSIONNELLE**

Mai 2023 | Volume 1 - n° 2
ISSN 2817-3783

**Regard sur le projet
*Petite enfance,
grande qualité***
page 21

**Qu'en est-il de la qualité
éducative pour les poupons
et trottineurs?**
page 25

**Miser sur la qualité
du soutien émotionnel
pour soutenir les fonctions
exécutives de l'enfant**
page 29

**Quand l'intention
de l'adulte ne rencontre
pas celle de l'enfant**
page 35



REVUE POUR LA PETITE ENFANCE

Revue biannuelle

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.

revuepourlapetiteenfance@uqam.ca
pourelapetiteenfance.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 Maude Roy-Vallières

Comité d'édition

Nancy Proulx, Maude Roy-Vallières,
Martine Asselin et Anabelle Guérette

Membres invités du corps professoral

Lorie-Marlène Brault-Foisy
et Nathalie Bigras

Consultante externe

Brigitte Lépine

Graphisme

Éliza Lefebvre-Breton

Révision linguistique

Hélène Brisson

Photos

Shutterstock

Publié par Revue pour la petite enfance
1205, rue Saint-Denis Bureau N-2250
Montréal (Québec) H2X 3R9



SOMMAIRE

-
- 03** **Éditorial – La qualité éducative, au cœur des services éducatifs à l'enfance!**
Nancy Proulx et Maude Roy-Vallières
- 07** **Brève histoire de l'Équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance***
Nathalie Bigras, Christelle Robert-Mazaye,
Lise Lemay, Caroline Bouchard, Annie Charron
et Lorie-Marlène Brault-Foisy
- 15** **La révision du programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance, un pas de plus vers la qualité éducative**
Karine Fortin et Dominique Langelier
- 21** **Regard sur le projet Petite enfance, grande qualité**
Annie-Claude Fournier et Sylvie Nault
- 25** **Qu'en est-il de la qualité éducative pour les poupons et trottineurs?**
Nancy Proulx, Nathalie Bigras et Lise Lemay
- 29** **Miser sur la qualité du soutien émotionnel pour soutenir les fonctions exécutives de l'enfant**
Elsa Tremblay et Stéphanie Duval
- 35** **Quand l'intention de l'adulte ne rencontre pas celle de l'enfant. Illustration d'une tension liée au soutien à l'apprentissage en éducation par la nature**
Anne-Sophie Parent, Caroline Bouchard
et Michèle Leboeuf
- 43** **La qualité éducative : une responsabilité partagée**
Caroline Brizard
- 47** **La qualité éducative : un levier pour propulser la reconnaissance professionnelle du métier d'éducatrice et d'éducateur**
Sylvie Provencher
-



Nancy Proulx
Co-éditrice

Doctorante en éducation,
Université du Québec
à Montréal

Chargée de cours à l'UQAM

Assistante de recherche à l'UQO



Maude Roy-Vallières
Co-éditrice

Docteure en éducation,
Université du Québec
à Montréal

Chargée de cours
à l'UQAM et à l'UQAT

ÉDITORIAL

LA QUALITÉ ÉDUCATIVE, AU CŒUR DES SERVICES ÉDUCATIFS À L'ENFANCE!

La qualité éducative est de plus en plus au cœur des préoccupations relatives aux services éducatifs à l'enfance (SÉE), tel qu'en témoigne l'intérêt grandissant de la communauté scientifique et des milieux de la pratique à ce propos dans les dernières années. Elle est devenue un champ de recherche à part entière depuis déjà quelques décennies. Partout dans le monde, il est en effet reconnu que les SÉE de qualité soutiennent le développement global de l'enfant et aident à prévenir les problèmes d'adaptation et d'apprentissage^{1,2}. Cet intérêt pour la qualité en petite enfance se traduit aussi sur le plan politique, notamment à travers la mise en œuvre du processus d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des SÉE depuis 2017 par le ministère de la Famille.

Or, le terme *qualité* peut parfois sembler abstrait ou très large. Qu'entend-on exactement par un SÉE de qualité? Quelles en sont les manifestations observables et comment cela se traduit-il dans le travail quotidien des professionnels (-elles) de la petite enfance auprès des enfants? Les écrits scientifiques soulignent qu'il s'agit bien d'un concept complexe pouvant être étudié autant du point de vue de la personne, plus subjectif et intimement lié au bagage culturel^{3,4}, que d'un plan plus global, incluant divers aspects des SÉE et utilisant alors des critères prédéterminés et plus objectifs^{5,6}.

La qualité éducative oriente ainsi les pratiques et les structures en plus de tenir compte des valeurs pédagogiques, de la perception du rôle des personnes éducatrices, des connaissances, des attitudes et des habiletés à privilégier pour ultimement favoriser le bien-être, le développement et l'apprentissage de l'enfant.

La qualité éducative s'avère donc un concept fondamental à maîtriser chez l'ensemble des personnes intervenant auprès des enfants de 0 à 5 ans.

Elle s'avère donc un concept fondamental à maîtriser chez l'ensemble des personnes intervenant auprès des enfants de 0 à 5 ans. De fait, la qualité éducative peut être abordée sous différents angles, comme en témoignent les articles de ce deuxième numéro de la revue *Pour la petite enfance*.

Contributions au présent numéro

Ce deuxième numéro regroupe huit articles explorant divers aspects, contextes et pratiques de la qualité éducative contribuant ainsi à alimenter les réflexions sur le sujet.

Le premier article, rédigé par Nathalie Bigras et ses collaboratrices, offre une perspective historique qui raconte la création et le développement de l'équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance*. Cette équipe constitue un regroupement de chercheurs (-cheures) qui a pour objectifs de générer, de diffuser et de vulgariser de nouvelles connaissances sur la qualité des services éducatifs de la petite enfance.

Toujours dans une perspective historique, la révision du programme d'études en *Techniques d'éducation à l'enfance* nous est ensuite racontée par Karine Fortin et Dominique Langelier. Les auteures mettent de l'avant le lien entre une formation solide et la mise en œuvre d'une meilleure qualité éducative en pratique.

Le troisième article, quant à lui, résume les détails du projet *Petite enfance, grande qualité*, une initiative nationale qui visait à accompagner des gestionnaires dans un processus d'amélioration continue de la qualité éducative des SÉE. Annie-Claude Fournier et Sylvie Nault discutent des différentes étapes et des retombées de ce projet.

Le quatrième article soulève une réflexion au sujet de la qualité éducative offerte aux poupons et aux trottineurs en contextes de SÉE. Les auteures, Nancy Proulx, Nathalie Bigras et Lise Lemay abordent l'importance de la relation et de l'exploration pour transitionner vers une façon d'intervenir différemment.

En poursuivant dans le même sens, l'article d'Elsa Tremblay et de Stéphanie Duval s'intéresse spécifiquement au soutien émotionnel, un aspect de la qualité des interactions qui représente un tremplin pour soutenir le développement des habiletés des fonctions exécutives chez les jeunes enfants.

Dans le sixième article du numéro, Anne-Sophie Parent, Caroline Bouchard et Michèle Leboeuf offrent une réflexion sur le soutien à l'apprentissage, un aspect de la qualité des interactions étant reconnu comme plus difficile à maîtriser. Elles y décrivent des défis fréquemment rencontrés et proposent des pistes visant à favoriser le soutien à l'apprentissage par les personnes éducatrices à la petite enfance.


Or, comme la qualité éducative ne relève pas uniquement de la responsabilité des personnes éducatrices, Caroline Brizard partage son point de vue dans ce septième article qui aborde la responsabilité partagée des équipes de gestion dans le soutien aux personnes éducatrices et dans la cohérence des pratiques.

Enfin, l'article de Sylvie Provencher conclut avec brio ce deuxième numéro en discutant de la place de la qualité éducative dans la reconnaissance de la profession des personnes éducatrices à la petite enfance.

Références

1. Johnson, B. (2021). [Importance of Early Childhood Development](#). *BMH Medical Journal-ISSN 2348-392X*, 8, 58-61.
2. Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Raikes, A., Kim, S. et Kabay, S. B. (2018). [Toward high-quality early childhood development programs and policies at national scale: Directions for research in global contexts](#). *Social Policy Report*, 31, 1--36.
3. Clifford, R. M., Yazejian, N., Cryer, D. et Harms, T. (2020). [Forty years of measuring quality with the Environment Rating Scales](#). *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 164-166.
4. Samuelsson, I., Sheridan, S. et Williams, P. (2006). Five preschool curricula - [comparative perspective](#). *IJEC*, 38, 11-//30.
5. Caublot, M. et Blicharski, T. (2013). [Définition de la qualité des structures d'accueil de la petite enfance : implications du modèle écosystémique avec l'exemple français](#). *Revue des sciences de l'éducation*, 39, 295-314.
6. Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2007). *Beyond Quality In Early Childhood Education And Care : Languages Of Evaluation* (2^e édition). Taylor and Francis.



A group of children and an adult are gathered around a table, playing with large, colorful foam puzzle pieces. The children are focused on the task, and the adult is assisting them. The puzzle pieces are in various colors: yellow, pink, green, orange, and light pink. The scene is brightly lit, suggesting an indoor setting like a classroom or playroom.

**Générer, diffuser et vulgariser
de nouvelles connaissances sur la qualité
des services éducatifs de la petite enfance.**



Brève histoire de l'Équipe de recherche



Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance

L'Équipe *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance* s'est formée en 2006 autour de cinq professeurs (quatre femmes et un homme) de la Faculté des sciences de l'éducation et du département de psychologie. Face au vide de connaissances en éducation à la petite enfance, la volonté était de déployer des recherches dans ce domaine, en particulier dans le contexte des services de garde éducatifs (SGÉ) à la petite enfance, spécialisation de la professeure Nathalie Bigras, l'instigatrice de l'équipe. Cet article vise à retracer le parcours de cette équipe de recherche dont la mission est de générer, de diffuser et de vulgariser de nouvelles connaissances sur la qualité des services éducatifs de la petite enfance. Les prochaines sections présentent les phases du déploiement de l'Équipe.

Nathalie Bigras

Professeure,
Université du Québec
à Montréal



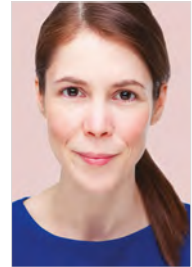
Christelle Robert-Mazaye

Professeure,
Université du Québec
à Montréal



Lise Lemay

Professeure,
Université du Québec
à Montréal



Caroline Bouchard

Professeure,
Université Laval



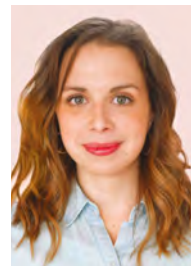
Annie Charron

Professeure,
Université du Québec
à Montréal



Lorie-Marlène Brault-Foisy

Professeure,
Université du Québec
à Montréal



2002-2007

Gestation

L'histoire débute en 2002 par l'embauche de Nathalie Bigras au département d'Éducation et pédagogie de l'UQAM. Forte d'une expertise sur les effets des SGÉ sur le développement de l'enfant et première professeure en éducation à la petite enfance embauchée dans une faculté des sciences de l'éducation d'une université francophone, elle développe seule ses recherches et enseignements en éducation à la petite enfance pendant les trois premières années de sa carrière.

En 2005, l'UQAM embauche une seconde professeure en éducation à la petite enfance, Caroline Bouchard, qui se spécialise alors en prosocialité et en pragmatique du langage des jeunes enfants. Gilles Cantin, enseignant au collégial en Techniques d'éducation à l'enfance, se joint à l'équipe en 2007, pour mener des recherches sur les relations avec les familles en contexte de SGÉ à la petite enfance.

Ces trois professeurs sont ensuite rejoints par Annie Charron, spécialiste de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire, embauchée en 2006 dans le même département. Tous les quatre rêvent alors de faire reconnaître davantage la recherche en éducation à la petite enfance afin de développer de nouvelles connaissances et d'influencer les pratiques et les politiques publiques dans le réseau des SGÉ au Québec. L'arrivée au pouvoir du gouvernement Charest et la réorganisation du réseau des CPE leur donnent l'occasion de s'exprimer publiquement quant aux changements législatifs annoncés pour les enfants et pour les familles.

2007-2009

Naissance

En 2007, en s'associant à Liesette Brunson (psychologie) et à Geneviève Cadoret (activité physique) de l'UQAM, l'Équipe obtient une reconnaissance facultaire en tant qu'équipe de recherche et devient financée en 2009 par le Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC). L'équipe compte à ce moment un nouveau membre, Sylvain Coutu, chercheur expérimenté, ainsi qu'un collaborateur, Gordon Cleveland, économiste de la petite enfance.

2009-2012

Émergence

Mettant de l'avant la volonté de devenir une équipe en fonction au FRQSC, les activités couvrent alors six axes de recherches : (1) Les moyens à prendre pour rehausser la qualité des SGÉ au Québec ; (2) Les effets des SGÉ sur le développement des enfants ; (3) La conception et l'évaluation de nouvelles approches éducatives adaptées aux besoins particuliers des enfants issus d'une pluralité de milieux ; (4) Les besoins de formation du personnel éducateur ; (5) Le rôle des intervenants en petite enfance sur le plan du développement global de l'enfant et de la préparation à l'école ainsi que (6) Le renforcement des liens de collaboration entre les familles et les SGÉ.

Cette période est également marquée par l'embauche de Lise Lemay, doctorante-coordonnatrice chargée de la mise en place du site Web et de la page Facebook de l'Équipe, de la veille scientifique et de l'infolettre mensuelle diffusée aux partenaires de la petite enfance depuis lors.

2012-2016

Fonctionnement

Forte de ses succès, l'Équipe obtient un financement d'équipe en fonctionnement en 2012, ce qui lui permet de réaliser cinq projets de recherches interdisciplinaires et d'organiser plusieurs colloques annuels à l'ACFAS. À travers leurs nombreuses collaborations, les membres mettent en place un espace de travail et de réflexion visant à clarifier les concepts communs et à créer des objets et des concepts inédits, tel qu'en témoignent certaines de leurs publications de cette époque^{1,2,3}.



De gauche à droite : N. Bigras, G. Cadoret, G. Cantin, C. Bouchard, S. Coutu, A. Charron, G. Cleveland et L. Brunson

Crédit photo : Jean-François Hamelin, 2012

2016-2021

Maturité

Après une demande de renouvellement au FQRSC refusée en 2016, l'Équipe obtient une nouvelle subvention en 2017. Elle est alors composée de 12 chercheurs(-eures) réguliers(-ières) et de deux collaborateurs(-trices). Aux sept membres fondateurs s'ajoutent donc six chercheuses (Johanne April, Stéphanie Duval, Andréanne Gagné, Isabelle Laurin, Lise Lemay, Audette Sylvestre) et deux collaborateurs (Joanne Lehrer et Gordon Cleveland).

Au cours de cette période a lieu une progression exponentielle des projets, du financement (30 subventions totalisant 4 604 829 \$) et des publications des chercheurs(-eures) de l'Équipe ainsi que des personnes diplômées et des étudiantes graduées (53 articles), témoignant d'un développement des connaissances et d'une démarche de diffusion active. Poursuivant une tradition solidement ancrée, l'Équipe organise six colloques à l'ACFAS qui sont diffusés sur Internet. Les membres de l'équipe rédigent également collectivement cinq livres dont celui de Lehrer et coll. (2021) sur les [Méthodes de recherche en éducation de la petite enfance](#). S'ajoutent à cela 32 chapitres de livres et 79 communications présentées dans des congrès scientifiques.

Traitant de sujets d'intérêt social, l'Équipe se donne alors les moyens de réaliser des recherches de qualité, d'ailleurs citées par le [scientifique en chef](#) du Québec⁴, et se montre réactive face à l'actualité, incluant le contexte de la crise sanitaire⁵. La reconnaissance de l'expertise de l'Équipe vaut à ses membres (Cantin et Lemay) d'être mandatés par le ministère de la Famille pour réaliser deux projets pilotes afin d'expérimenter et de valider le processus d'évaluation de la qualité éducative dans les SGÉ auprès des enfants de 3 à 5 ans puis de 0 à 5 ans. Ces deux projets donnent lieu à 16 rapports de recherches et soutiennent la décision du ministre de la Famille de légiférer pour rendre obligatoire la mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative (QÉ) des SGÉ en installation.

Durant cette même période (2016-2021), l'Équipe développe sa programmation autour de quatre axes : (1) La qualité éducative (QÉ) et ses composantes ; (2) Les déterminants de la QÉ ; (3) Les effets de la QÉ et (4) Les stratégies de soutien à la QÉ. Parmi ses réalisations les plus significatives, notons les recensions des écrits sur les systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité des contextes éducatifs de la petite enfance à travers le monde⁶, la validation transculturelle d'outils d'observation de la qualité des interactions et de l'engagement des enfants⁷ ou encore le développement et la validation de mesures de qualité adaptées aux SGÉ régis du Québec⁸. Les membres de l'Équipe développent et publient également le modèle écosystémique de la QÉ⁹, et collaborent au volet montréalais de l'Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle¹⁰ dont les résultats donnent lieu à l'annonce de la création de nouvelles places en SGÉ, priorisant les milieux défavorisés à Montréal. Cette période voit aussi naître des travaux mettant de l'avant la mise en place de dispositifs d'accompagnement réflexif des futures personnes éducatrices à la petite enfance et des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire sur leurs apprentissages et sur la qualité des interactions avec les enfants notamment.

2021-2025

Transmission

La plus récente phase de développement de l'Équipe s'amorce en 2021 avec une nouvelle programmation de recherche qui intègre des travaux innovants et de nouvelles membres (Christelle Robert-Mazaye, Lorie-Marlène Brault Foisy et Éline Turgeon). L'Équipe compte donc à ce jour 15 chercheuses et deux collaborateurs.(trices) provenant de quatre universités différentes situées au Québec et en Ontario. Autre innovation, les services sociaux deviennent un nouveau contexte éducatif d'études afin de poursuivre et d'élargir le développement de l'expertise de l'Équipe.



De gauche à droite, à partir du haut : April, Brunson, Cadoret, Lehrer et Turgeon.
Centre : Gagné, Laurin, Bigras, Robert-Mazaye, Brault-Foisy.
Bas : Duval, Sylvestre, Lemay, Charron et Bouchard.

L'intérêt scientifique se porte à présent vers la compréhension et la conceptualisation de la qualité des orientations pédagogiques^{9,11} afin de mieux comprendre ce qui soutient la qualité des processus dont la qualité des interactions fait partie. Cette programmation s'appuie sur les théories de plusieurs auteurs connus^{12,13} afin de considérer la complexité des systèmes éducatifs. En considérant la nature des processus, la variété des déterminants contextuels qui les influencent et les conditions de mobilisation des connaissances, cet appareillage théorique offre un cadre pour les travaux à venir. Plus précisément, la programmation en cours s'articule autour des quatre axes suivants qui donnent lieu à de nouvelles connaissances utiles pour les professionnels (-elles) de la petite enfance qui souhaitent améliorer leurs pratiques.

AXE 1

Reconceptualiser et comprendre le concept de qualité éducative.

AXE 2

Identifier, évaluer et comprendre les déterminants de la qualité éducative.

AXE 3

Évaluer et comprendre les effets de la qualité éducative en tenant compte des divers acteurs impliqués dans ce processus.

AXE 4

Conceptualiser et comprendre les pratiques d'accompagnement en formation initiale et continue qui soutiennent la qualité éducative.

Au niveau de l'avancement des connaissances et du potentiel d'innovation, cette programmation permet de passer d'une conceptualisation centrée essentiellement sur la qualité des interactions à une reconceptualisation de la qualité éducative, incluant les structures, les processus et les orientations pédagogiques, tant universelles que contextualisées^{9,11,14,15}. Un tel repositionnement théorique a des incidences sur le plan méthodologique qui se traduisent notamment par des travaux de développement et de validation d'instruments de mesure plus adaptés au contexte québécois, prenant en compte les multiples perspectives, dont celles des enfants.

Concernant l'innovation sociale, les nouveaux travaux guident la réflexion autour de l'offre de services en petite enfance, avec la volonté de toujours hausser les niveaux de QÉ des divers contextes éducatifs. Enfin, sur le plan de l'innovation économique, cette programmation a un fort potentiel pour les décideurs afin, notamment, de clarifier les rôles des acteurs des divers systèmes éducatifs et de moduler l'offre de financement pour faciliter leurs interrelations.

En terminant, depuis plus de 15 ans, cette équipe a généré des connaissances sur la QÉ et ses composantes qui sont utilisées quotidiennement par les éducatrices, les conseillères pédagogiques et les gestionnaires. Les collègues et les universités diffusent également ces résultats de recherches dans leurs enseignements auprès de ces clientèles alors que les activités de formation continue offertes au Québec et à travers le monde s'appuient aussi sur ces recherches. Enfin, cette équipe est suivie quotidiennement par plus de 5 000 personnes sur sa page Facebook et donne accès à toutes ses recherches et à toutes ses activités d'échange de connaissances via son site internet Internet. L'ensemble de la population œuvrant dans le domaine de la petite enfance souligne l'intérêt des travaux de cette équipe et l'usage quotidien qu'en font les professionnels (-elles) de la petite enfance pour soutenir leurs pratiques.

Références

1. Cadoret, G., Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J. et Lemire, J. (2016). [Relationship between screen-time and motor proficiency in children: a longitudinal study](#). *Early Child Development and Care*, 188(2), 231-239.
2. Cantin, G., Plante, I., Coutu, S. et Brunson, L. (2012). [Parent-Caregiver Relationships among Beginning Caregivers in Canada: A Quantitative Study](#). *Early Childhood Education Journal*, 40(5), 265-274.
3. Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J. et Cantin, G. (2012). Le développement et la socialisation des compétences socio-émotionnelles chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel de l'enfant et de l'adolescent*, tome 1 (p. 156-201). Presses de l'Université du Québec.
4. Tremblay, T., Gagné, A. et Bigras, N. (2019, mai). [Le contenu télévisuel éducatif favorise-t-il les habiletés langagières des enfants ?](#) [Communication par affiche]. Colloque de l'Association pour la recherche au collégial dans le cadre du 87e Congrès de l'ACFAS, Gatineau, Canada.
5. Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J., Charron, A., Duval, S., Robert-Mazaye, C. et Laurin, I. (2021). [Early Childhood Educators' Perceptions of Their Emotional State, Relationships with Parents, Challenges, and Opportunities During the Early Stage of the Pandemic](#). *Early Childhood Education Journal*, 49, 775-787.
6. Roy-Vallières, M., Bigras, N., Charron, A., Bouchard, C., Gagné, A. et Dessus, P. (2021). [Profiles of teacher-child interaction quality in groups of three-year-old children in Quebec and France](#). *SN Social Sciences*, 1, article 263.
7. Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). [La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec](#). *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301.
8. Lemay, L., Cantin, G., Lemire, J. et Hayotte, P. (2018). *Rapport du prétest du projet pilote II : Évaluer et améliorer la qualité éducative dans les services de garde en installation*. Rapport de recherche produit pour le ministère de la Famille du Québec. Montréal: Université du Québec à Montréal.
9. Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). [Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centres de la petite enfance au Québec et en maternelles en France](#). *Enfances-Familles-Génération*, 35, en ligne.
10. Laurin, I., Bigras, N., Fournier, M. et Martin, V. (2020). [L'accès aux Centres de la petite enfance : lever les barrières](#). *Revue du CREMIS*, 12(1), 9-14.
11. Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. (2021). La qualité éducative à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 223-239). Presses de l'Université du Québec.
12. Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 993-1028). Wiley.
13. Urban, M., Vandembroeck, 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.
14. Bouchard, C., Duval, S., Parent, A.-S., Robert-Mazaye, C. et Bigras, N. (2021). [Lien entre l'engagement des enfants de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance](#). *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 337-370.
15. Lemay, L., Lehrer, J. et Naud, M. (2017). [Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés](#). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 15-30.



**Les personnes diplômées
pourront compter sur une formation
plus optimale qui tient compte
de l'évolution du rôle des services
éducatifs à l'enfance**

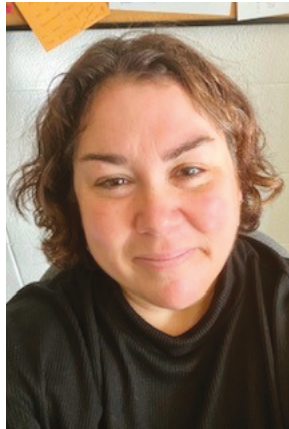


Karine Fortin

Membre de l'exécutif
de l'AEETÉE

Enseignante au Cégep
de Rivière-du-Loup

Spécialiste de l'enseignement
de la profession au comité
de production du programme
d'études



Dominique Langelier

Enseignante
et coordonnatrice
de programme au Cégep
Édouard-Montpetit



LA RÉVISION DU PROGRAMME D'ÉTUDES EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION À L'ENFANCE

Un pas de plus vers la qualité éducative

Actuellement, au Québec, les 36 établissements d'enseignement qui offrent le programme d'études *Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE)* travaillent à l'élaboration d'un tout nouveau programme d'études en TÉE. Le ministère de l'Enseignement supérieur a mis à jour le programme d'études qui avait été approuvé il y a plus de 20 ans. Ces travaux auront assurément un impact positif sur la qualité des milieux éducatifs puisque les personnes diplômées pourront compter sur une formation plus optimale qui tient compte de l'évolution du rôle des services éducatifs à l'enfance tel que soutenu par la recherche en petite enfance.

La formation et les besoins du marché du travail

Le ministère de l'Enseignement supérieur veille constamment à ce que l'ensemble de ses programmes d'études demeure en adéquation avec les besoins de formation du marché du travail. C'est dans le cadre de ce mandat que le processus de révision du programme a pris forme. Les étapes menées par le comité de révision se détaillent comme suit :



AUTOMNE 2020

À la suite d'une demande provenant du marché du travail, le ministère effectue des consultations dans le but de procéder à une révision partielle du programme. Celles-ci révèlent, autant du côté du marché du travail que des enseignants de la formation, qu'une révision partielle ne répondrait pas aux besoins et qu'une analyse complète de la profession est nécessaire.

AVRIL 2021

Publication du [rapport d'analyse de profession](#) précisant les compétences nécessaires à l'exercice de la profession d'éducatrice ou d'éducateur à l'enfance.

JANVIER 2022

Tenue d'une séance de validation où les différents acteurs du milieu du travail et du milieu de la formation sont invités à commenter le projet de formation.

JUIN 2022

Présentation de la version définitive du [programme d'études](#) au Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques.

NOVEMBRE 2022

Approbation du programme d'études par le ministère de l'Enseignement supérieur et transmission de cette version définitive aux établissements d'enseignement.

L'évolution du rôle du personnel éducateur et des compétences à revisiter

Au cours des 20 dernières années, très fructueuses en matière de recherche en éducation, le rôle des milieux éducatifs et du personnel éducateur a évolué de façon significative. C'est notamment pour cette raison que les compétences associées au programme ont été largement revisitées. À la lecture des compétences définies au programme d'études, on remarque rapidement plusieurs changements dans le vocabulaire utilisé et les objectifs visés.

Tout d'abord, nous constatons que le terme *Activité éducative* est remplacé par le terme *Action éducative* décrit au lexique du [programme d'études](#) comme un « moyen choisi et mis en place par l'éducatrice ou l'éducateur afin de fournir à l'enfant l'occasion d'exercer ses habiletés et de développer son potentiel ». On y mentionne également que « l'action éducative peut notamment prendre la forme d'une technique d'intervention, d'une mise en scène, de l'animation d'une routine, d'un rituel, d'une transition, d'une activité éducative ou spontanée ou encore d'une modification à l'aménagement ou au matériel. »

Le tableau suivant démontre comment ce changement se traduit à la lecture des compétences du programme d'études.

Compétences 2001	Compétences 2022
<ul style="list-style-type: none">• Concevoir des activités de développement global de l'enfant• Organiser des activités éducatives• Animer des activités éducatives	<ul style="list-style-type: none">• Mettre en place des interventions démocratiques.• Organiser l'environnement éducatif.• Planifier les actions éducatives.• Soutenir l'enfant dans le développement de saines habitudes de vie.• Soutenir l'enfant dans le développement de la connaissance de soi et des habiletés sociales.• Éveiller l'enfant à la littératie.• Soutenir l'enfant dans le développement d'habiletés d'expression artistique.• Éveiller l'enfant à la numératie et à son environnement.

Place à l'enfant

Dorénavant, une place beaucoup plus importante est accordée au jeu initié par l'enfant et au rôle de l'adulte dans le soutien au développement de l'enfant par l'intermédiaire du jeu.

Les modifications apportées concernent également les habiletés liées à l'inclusion et à la diversité de façon à répondre aux besoins particuliers de chaque enfant, qu'ils soient temporaires ou permanents. En ce qui concerne l'aménagement et la planification d'actions éducatives, la communauté étudiante est invitée à agir de façon inclusive en tout temps et non seulement lors de l'accueil d'un ou de plusieurs enfants ayant des besoins particuliers.

Afin de répondre aux obligations ministérielles à propos du dossier éducatif de l'enfant, la rédaction du portrait périodique du développement de l'enfant a été ajoutée pour permettre aux personnes diplômées d'assumer cette responsabilité adéquatement, et ce, dès leur entrée sur le marché du travail.

Bien-être du personnel éducateur

On remarque également l'apparition d'une compétence entièrement dédiée au bien-être intitulée « Préserver son intégrité physique et psychologique ». Ainsi, les étudiantes et les étudiants seront amenés à réfléchir à leurs besoins personnels en milieu de travail, à adopter des postures de travail ergonomiques, à mieux intervenir dans un environnement stressant et, de façon plus globale, à veiller à leur bien-être professionnel. Il s'agit là d'une autre façon de bonifier la qualité des services offerts puisque l'état physique et psychologique de l'adulte a toujours un impact important sur celui des enfants.

Pratique réflexive

Finalement, il faut noter que les habiletés de pratique réflexive y sont encore plus sollicitées que dans le programme actuel puisqu'elles sont associées à chacune des compétences. La clientèle étudiante est constamment invitée à réfléchir, seule et avec des collègues, à l'impact de ses actions sur le développement de l'enfant et à apprendre à se remettre en question pour ainsi développer un agir professionnel qui contribuera à la qualité éducative.

Il est important de se rappeler que le programme de Techniques d'éducation à l'enfance offert au niveau collégial fait office de formation initiale pour les professionnels en devenir. Le [Référentiel de compétences des éducatrices et éducateurs à la petite enfance](#), un document élaboré et diffusé par le ministère de la Famille précise pour chacune des compétences nécessaires à l'exercice de la profession le niveau de compétence attendu au moment de l'entrée en fonction de l'éducatrice ou de l'éducateur. Ces attentes correspondent généralement aux deux premiers niveaux de compétence « Novice » ou « Compétent », inspirées du modèle d'acquisition des compétences de Dreyfus également présenté dans ce référentiel. Ainsi, l'expérience et la formation continue sont essentielles pour permettre au personnel éducateur de progresser vers les deux derniers niveaux « Performant » et « Expert ».

Depuis novembre 2022, chaque établissement d'enseignement travaille à l'analyse des compétences et à l'élaboration de sa propre grille de cours. Le nouveau programme d'études sera mis en œuvre dans certains établissements dès l'automne 2023 et il sera obligatoire pour tous à l'automne 2024.



La recherche souligne que la qualité de la formation initiale en éducation à l'enfance est associée à un niveau de qualité éducative supérieur. En 2017, la commission sur l'éducation à la petite enfance recommande « ... que tout le personnel éducateur soit dorénavant tenu de détenir un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance. » La qualité des services éducatifs a toujours été au cœur des préoccupations des enseignantes et des enseignants du programme, car il ne faut pas sous-estimer l'impact du vécu de l'enfant en bas âge sur l'avenir de celui-ci. D'ailleurs, il existe un consensus auprès des chercheurs nationaux et internationaux indiquant que la période de la petite enfance joue un rôle primordial dans le développement de l'enfant et qu'elle a des incidences sur la réussite scolaire. Avec la révision du programme d'études, ce sont tous les établissements d'enseignement offrant la formation en Techniques d'éducation à l'enfance qui s'engagent à faire un pas de plus vers la qualité éducative !



**Aujourd'hui, s'interroger,
revisiter et mieux
comprendre le concept
de qualité éducative
apparaît incontournable**



Annie-Claude Fournier

Conseillère pédagogique,
AQCPE



Sylvie Nault

Conseillère
en développement
de contenus,
AQCPE



Regard sur le projet

PETITE ENFANCE, GRANDE QUALITÉ

Description du contexte du projet

En septembre 2018, l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE) a entrepris la mise en œuvre du projet *Petite enfance, grande qualité* (PEGQ). Financé par Avenir d'enfants, ce projet avait pour objet un processus d'amélioration de la qualité éducative dans les services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE) du Québec. Pour ce faire, une équipe de travail, issue de l'AQCPE et des regroupements régionaux de CPE, a été mise en place. Elle était notamment composée de « conseillers qualité » (CQ) et de personnes dédiées à la coordination. Aussi, le projet a bénéficié d'une évaluation en continu, ce qui a entre autres permis de déterminer les apprentissages émergents durant la démarche.

Différentes stratégies ont été mises en place auprès des personnes participantes, soit des gestionnaires et des conseillères et conseillers pédagogiques, considérés comme les acteurs clés dans l'amélioration de la qualité éducative. Ces stratégies, concrétisées dans le cadre d'accompagnements collectifs, étaient : la sensibilisation et la mobilisation au sujet de la qualité éducative, le transfert et l'utilisation des connaissances nouvelles ainsi que l'accompagnement dans le changement.

Le projet a pris fin en juin 2020. Les nombreux apprentissages réalisés pourraient être transférables à d'autres initiatives semblables. Toutefois, étant donné le contexte de pandémie, ces apprentissages n'ont pu être partagés largement. Toutefois, le rapport d'évaluation de Gaudet et Collet¹ permet de prendre acte de ceux-ci.

Dans cet article, nous présenterons certaines modalités de mise en œuvre du projet, quelques constats se dégageant de cette démarche et une réflexion sur la qualité éducative en SGÉE à la lumière du contexte actuel.

Des stratégies variées

En premier lieu, les activités de sensibilisation et de mobilisation ont rejoint plus de 600 installations de CPE et de garderies. Ces activités avaient pour objet :

- La qualité selon un outil de référence commun;
- La mise en place d'un processus d'amélioration continue;
- L'accompagnement des équipes de travail.

Ensuite, des accompagnements collectifs ont réuni 46 groupes de codéveloppement. Ces groupes se sont rencontrés chacun à six reprises pour aborder les sujets suivants :

- Le processus d'amélioration continue;
- L'analyse du contexte organisationnel;
- L'analyse par l'observation des pratiques éducatives;
- La planification;
- La réalisation des actions, le suivi et l'ajustement;
- L'évaluation.

Pour discuter de qualité éducative, les groupes de participants se sont approprié le concept en consultant un outil de référence commun : le *Portrait des pratiques éducatives*². Cet outil avait été développé dans un précédent projet, grâce à une recension des écrits³ ayant pris en compte divers outils d'évaluation. Il agit à titre d'outil d'observation et d'auto-réflexion pour permettre l'identification des forces et défis d'un SGÉE.

Quelques constats

Des sondages de satisfaction, des entrevues auprès des participants, des rencontres d'équipe et différents suivis auprès des CQ ont permis de collecter plusieurs données utiles à l'évaluation de ce projet d'envergure¹. Voici quelques extraits d'entrevue issus de l'évaluation.

« J'ai aimé le fait d'être tous à des niveaux autant différents et semblables à la fois et d'échanger des astuces, des idées et des façons de faire. »

« J'ai vraiment aimé l'animateur !
[...] Je sais que j'ai un cartable avec des outils que je peux utiliser [et] les réutiliser avec l'équipe, je sais que mes équipes vont aimer cette démarche. »

Dans les groupes de codéveloppement, les personnes participantes ont particulièrement apprécié le partage d'expertise entre pairs et les outils proposés comme des fiches, le *Portrait des pratiques éducatives*² ou des canevas de plan d'action. Aussi, les compétences des CQ, leur expertise et leur capacité à lier théorie et pratique ont été estimées. L'évaluation a cependant montré que ces qualités variaient d'un CQ à l'autre.

« J'aurais préféré que les rencontres se poursuivent à plus long terme. »

Des enjeux reliés au temps ont par ailleurs été soulignés : le manque de temps pour participer pleinement à la démarche, les courts délais entre les rencontres et la courte durée du projet. Ces enjeux ont entre autres affecté la capacité des participants à mettre en place des changements concrets dans leur SGÉE. Même si ce n'était pas prévu au projet, plusieurs auraient aimé avoir un accompagnement individuel, notamment pour aborder la gestion du changement. Enfin, la courte durée du projet, son contenu ambitieux ainsi que la pénurie de main-d'œuvre ont affecté le bon déroulement du calendrier des rencontres des groupes de codéveloppement.

« D'une part, ça nous amène à nous questionner, à réfléchir sur nos pratiques en tant que gestionnaires. On a beaucoup appris sur la façon de mobiliser une équipe; les voir, les prendre là où elles sont rendues, être plus à l'écoute de leurs besoins, de leurs inquiétudes. »

Bien que l'évaluation ait mis en lumière certains enjeux, elle a démontré que le projet a permis aux personnes participantes de se sentir plus concernées par la qualité éducative. Le projet a également contribué au développement des compétences en mobilisation d'équipe. La majorité des participants rapporte que le projet PEGQ les a amenés à revoir certaines pratiques de gestion par la mise en œuvre d'approches plus réflexives, collaboratives et participatives.

Relativement au concept de qualité

Le projet PEGQ cherchait à mieux outiller les personnes participantes à accompagner leurs équipes dans l'appropriation du *Portrait des pratiques éducatives*², qui était au centre des connaissances transmises sur la qualité éducative. Ce portrait avait l'avantage d'agir comme un référentiel commun.

Nous savons toutefois que le concept de qualité éducative est en constante évolution⁴. Dans le même esprit que l'article de Lemay et Lehrer⁴, il est pertinent de demeurer critique lorsque l'on prétend pouvoir observer de manière objective des réalités complexes et mouvantes comme celles qui sont vécues en SGÉE.

Le projet a été orienté à l'intérieur d'une vision de la qualité, cohérente avec la vision de l'époque. Aujourd'hui, s'interroger, revisiter et mieux comprendre le concept de qualité éducative apparaît incontournable pour mieux comprendre son langage, ses référents, son sens et ses impacts. Les forces de PEGQ, soit la mobilisation collective, la collaboration et la pratique réflexive, pourraient être réinvesties pour poursuivre la discussion en ce sens.

Références

1. Gaudet, J. et Collet, M. (2020). *Petite enfance, grande qualité : Soutenir l'amélioration continue de la qualité pour favoriser le développement optimal des tout-petits*. Rapport d'évaluation du projet PEGQ. Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE).
2. Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE). (2019). *Portrait des pratiques éducatives*. AQCPE.
3. Bigras, N., Cantin, G., Lemay, L., Messier, C. et Naud, M. (2015). *Recension des écrits sur les pratiques éducatives les plus efficaces en milieu défavorisé pour soutenir le développement et l'apprentissage des enfants et soutenir la collaboration avec leurs parents afin de favoriser la coéducation*. Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE).
4. Lemay, L. et Lehrer, J. (2022). *Qu'en est-il de la qualité? Une évolution du concept sous trois angles complémentaires. Pour la petite enfance*, 1(1), 13-18.



Nancy Proulx

Doctorante en éducation,
Université du Québec
à Montréal

Chargée de cours
à l'UQAM

Assistante de recherche
à l'UQO



Nathalie Bigras

Professeure,
Université du Québec
à Montréal



Lise Lemay

Professeure,
Université du Québec
à Montréal



QU'EN EST-IL DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE POUR LES POUPONS ET TROTTINEURS?

Le développement du cerveau de l'enfant durant ses premières années de vie se déploie à un rythme impressionnant¹. Selon l'[Organisation de coopération et de développement économiques](#) (OCDE), de plus en plus d'enfants de moins de trois ans fréquentent des services éducatifs à l'enfance (SÉE). Les expériences que vivent les enfants contribuent au développement de leur cerveau. Pour ces raisons, il devient essentiel que les enfants puissent vivre des **expériences de qualité**² en contexte de SÉE. Les études sont d'ailleurs unanimes : un niveau de qualité éducative de SÉE élevé est favorable au développement de l'enfant².

Lorsqu'il est question d'expériences vécues, on inclut notamment la relation éducatrice-enfant ou la qualité des interactions adulte-enfant. Toutefois, les écrits sur la qualité ne ciblent pas spécifiquement les poupons et les trottineurs, mais plutôt les enfants de 0 à 18 mois et ceux de 18 mois et plus, comme c'est le cas dans les enquêtes québécoises [Grandir en qualité 2003 et 2014](#). De plus, les études au sujet de la qualité des interactions concernent surtout les enfants de plus de trois ans, ce qui donne lieu à des connaissances plus limitées sur la qualité éducative des SÉE pour les poupons (0 à 18 mois) et pour les trottineurs (18 à 30 mois) ^{3,4}.

Les expériences
que vivent les enfants
contribuent au développement
de leur cerveau.

Afin de mieux combler ce manque de connaissances, il devient intéressant de se tourner vers des approches pédagogiques spécifiques à ce groupe d'âge. En effet, les connaissances de ces approches pédagogiques et le fait d'en adopter une au sein d'une équipe exerceraient une influence sur la qualité des expériences vécues par les enfants⁵. Au terme d'une recension des écrits sur les approches pédagogiques, [l'approche piklérienne](#) s'est démarquée en raison de son intérêt pour le développement des enfants de moins de trois ans. Une étude s'intéressant à cette approche mise en place auprès d'enfants de moins de trois ans dans des Centres de la petite enfance est d'ailleurs en cours. Nous inspirant de celle-ci, nous proposons une réflexion sur la qualité éducative offerte aux poupons et aux trottineurs en SÉE.

Relation significative

Tout d'abord, il est reconnu que les enfants ont besoin d'entrer en relation avec un adulte pour satisfaire leurs besoins physiologiques et pour créer une communication à travers des interactions permettant la construction d'un lien entre eux⁶⁻⁷. Une relation significative et sécurisante permettrait ainsi à l'enfant d'explorer et de revenir vers l'adulte s'il éprouve des besoins émotionnels⁷. De là l'importance pour les personnes éducatrices de détenir des connaissances sur son développement et de consacrer du temps à l'observer. En effet, elles doivent s'assurer de mettre en œuvre des actions éducatives adaptées permettant de favoriser un sentiment de sécurité chez les enfants et de développer leur autonomie.

Autrement dit, l'enfant a besoin d'une relation stable avec une personne s'occupant de lui pour lui procurer une sécurité affective. Selon l'approche piklérienne, il s'agit d'une relation dite significative qui permet à l'enfant de bien connaître la personne qui s'occupe de lui. Pour la personne éducatrice, cette stabilité lui permet de développer une plus grande connaissance des signaux de chacun, se traduisant de sa part par plus de réceptivité et de soutien personnalisé ainsi que par des réponses plus efficaces aux besoins de l'enfant, favorisant la qualité des interactions notamment durant les soins qu'elle lui prodigue. Des études révèlent d'ailleurs l'importance de ces moments de routine que sont les repas, l'habillage et les changements de couches^{9,10,11}. Ceux-ci sont perçus comme des moments d'expériences relationnelles et sociales pour l'enfant propices à l'établissement d'une relation significative. Ces constats soulèvent l'intérêt de limiter d'une part le nombre d'adultes qui s'occupent de l'enfant afin d'éviter des contacts superficiels entre eux et, d'autre part, de s'investir davantage dans les moments de routine vécus en SÉE.

Exploration

Poursuivons cette réflexion en prenant en considération la forme particulière de la relation telle que définie par l'approche de Pikler. Cette relation significative et sécurisante permet au poupon et au trottineur de s'intéresser avec curiosité à ce qui les entoure. D'abord, le poupon s'intéresse aux sensations de son corps jusqu'à environ 4 mois. Puis, il s'intéresse de plus en plus à son environnement et à la répétition d'actions qui lui procurent une satisfaction sans être d'abord orientée vers un but précis entre 4 et 8 mois. Cette satisfaction se transforme ensuite en l'atteinte d'un but par ses actions entre 8 et 12 mois. Sa motivation intrinsèque et sa curiosité l'amènent à varier ses actions et à découvrir vers 12 à 18 mois pour enfin construire des représentations mentales de certains de ses comportements entre 18 et 24 mois.

Cependant, différents éléments doivent être pris en considération pour que l'enfant puisse explorer librement son environnement. D'abord, pour permettre aux poupons et aux trottineurs de prendre conscience d'eux-mêmes et d'entrer en relation avec l'adulte, la personne éducatrice doit accorder une attention particulière à sa façon de poser des gestes envers eux. Ainsi, être dans le moment présent durant les périodes de routine plutôt que de miser sur l'efficacité de ses gestes peut très certainement contribuer à des interactions de qualité plus élevée. Pour ce faire, plus concrètement, il est bénéfique de narrer aux poupons et aux trottineurs les gestes qui seront posés, de verbaliser au sujet de ce qui attire leur attention, de leur manifester de l'intérêt et de leur offrir des possibilités de collaboration. Bref, il importe de leur permettre d'être actifs en leur offrant un accompagnement servant à prendre conscience de leurs compétences, à expérimenter et à découvrir donc à apprendre.

Intervenir différemment

Pour les poupons et les trottineurs, en plus de la relation significative et de l'exploration, il paraît intéressant de tenir compte de la motricité libre lorsqu'il est question de permettre aux enfants d'explorer librement. La motricité libre est un concept développé par la pédiatre hongroise Emmi Pikler² qui exige que l'adulte intervienne le moins possible dans les mouvements naturels de l'enfant et qu'il évite de recourir à des objets pouvant retenir ou contenir l'enfant. Pour cette auteure, il s'agit d'intervenir différemment en exigeant de la personne éducatrice d'observer finement l'enfant, de réfléchir et de mettre en place les conditions qui permettront au poupon ainsi qu'au trottineur d'explorer plus librement. Pour ce faire, une attention sera portée aux vêtements de l'enfant afin que ses mouvements ne soient pas limités. L'adulte évitera aussi de placer l'enfant dans une position qu'il ne maîtrise pas. À titre d'exemple, le poupon qui se trouve en position assise devrait y parvenir de lui-même. Ou encore, le poupon ou le trottineur peut acquérir la marche en découvrant de lui-même comment y parvenir plutôt que de se faire tenir les mains pour pratiquer. Aussi, pour le poupon qui ne se déplace pas, il serait amené à aller plus loin entre autres par la mise place d'un endroit protégé des enfants marcheurs et sécurisant où il peut se retrouver posé au sol entouré d'objets intéressants disposés autour de lui. Quant aux trottineurs, la personne éducatrice doit tenir compte de leurs nouvelles habiletés motrices qui les amènent à grimper, à découvrir leur équilibre, à déplacer, à transporter, à vider ou à transvider des choses.

En conclusion, la mise en place des conditions matérielles répondant aux besoins et au niveau de développement de l'enfant ainsi qu'une relation significative permettraient aux poupons et aux trottineurs de découvrir librement leurs sensations corporelles et leur sentiment de compétence. En plus de s'inscrire dans le courant humaniste selon lequel l'enfant est « un être capable d'autodétermination grâce à ses forces intérieures et à sa liberté »¹³, ces éléments se retrouvent au cœur de l'approche piklérienne et c'est pourquoi elle est intéressante à intégrer en SÉE.



Références

1. Bouchard, C. (dir.). (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
2. Bassok, D., Fitzpatrick, M., Greenberg, E. et Loeb, S. (2016). *Within-and Between-Sector Quality Differences in Early Childhood Education and Care*. *Child Development*, 87(5), 1627-1645.
3. Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Bryant, D. M., Pessanha, M., Peixoto, C. et Coelho, V. (2018). *The quality of caregiver-child interactions in infant classrooms in Portugal: the role of caregiver education*. *Research Papers in Education*, 33(4), 427-451.
4. Jamison, K. R., Cabell, S. Q., Locasale-Crouch, J., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2014). *CLASS-Infant: An Observational Measure for Assessing Teacher-Infant Interactions in Center-Based Child Care*. *Early Education and Development*, 25(4), 553-572.
5. Anders, Y. (2015). *Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood and care (ECEC) in England (United Kingdom)*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
6. Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
7. Ritchie, S. et Howes, C. (2003). *Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 497-516.
8. Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *The Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Brooks publishing.
9. Belasko, M., Herrán, E. et Anguera, M. T. (2019). *Dressing toddlers at the Emmi Pikler nursery school in Budapest: caregiver instrumental behavioral pattern*. *Euro-pean Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 872-887.
10. Belza, H., Herrán, E. et Anguera, M. T. (2019). *Early Childhood, Breakfast, and Related Tools: Analysis of Adults' Function as Mediators*. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 495-527.
11. Belza, H., Herrán, E. et Anguera, M. T. (2019). *Early childhood education and cultural learning: systematic observation of the behaviour of a caregiver at the Emmi Pikler nursery school during breakfast*. *Journal for the Study of Education and Development*, 42(1), 128-178.
12. Pikler, E. (1979). *Se mouvoir en liberté dès le premier âge*. Presses Universitaires de France.
13. Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement: théories et pratiques*. Gaétan Morin Éditeur.



Elsa Tremblay

Candidate au doctorat,
Université Laval



Stéphanie Duval

Professeure,
Université Laval



MISER SUR LA QUALITÉ DU SOUTIEN ÉMOTIONNEL POUR SOUTENIR LES FONCTIONS EXÉCUTIVES DE L'ENFANT

Mise en situation

Pendant les jeux libres, Béa (4 ans) et Henri (5 ans) jouent dans le coin blocs. Lors de la *planification* du jeu, Henri énonce : « Je vais faire une pyramide, comme celle du musée hier ! » Il se met à chercher des pièces puis à les assembler en contrôlant ses gestes pour ne pas faire tomber sa construction (*inhibition*). À cet instant, Béa lui demande son aide pour récupérer un bloc tombé sous le meuble. Henri décentre son attention de son jeu afin de l'aider puis il revient à l'élaboration de sa construction (*flexibilité cognitive*). Il tente de construire le haut de la pyramide, mais elle s'effondre à chacune de ses tentatives. Alexe, son éducatrice, vient alors le questionner. Avec sa voix chaleureuse, elle invite Henri à réfléchir aux stratégies qu'il pourrait utiliser pour finaliser sa pyramide. Elle lui suggère notamment de faire appel à sa *mémoire* : « Hier, est-ce que la pyramide que tu as vue était aussi haute ? » À l'aide du soutien d'Alexe, Henri réussit à atteindre son objectif.

Dans cette mise en situation, Henri déploie plusieurs habiletés cognitives appelées *fonctions exécutives* (FE). Que sont-elles et quelles pratiques éducatives peuvent-elles soutenir ? Voilà de quoi il est question dans cet article.

Le développement global de l'enfant et les FE

La petite enfance est une période charnière où l'enfant élargit et peaufine son répertoire d'habiletés dans tous les domaines du développement global (p. ex. moteur, socioaffectif). Les FE, qui sont définies comme des processus cognitifs complexes, uniraient l'ensemble de ces habiletés développementales¹. En fait, les FE permettent à l'enfant de s'ajuster aux exigences de l'environnement en l'amenant par exemple à raisonner, à planifier et à inhiber les interférences inappropriées pour atteindre un objectif². Ainsi, les FE lui sont nécessaires afin de se développer, d'apprendre et de s'investir dans des situations éducatives axées sur le jeu³. Les FE sont généralement regroupés en trois composantes : 1) l'inhibition, 2) la mémoire de travail et 3) la flexibilité cognitive (voir Tableau 1).

Tableau 1

Les principales composantes des FE (inspirées de la Grille d'observation des FE en contextes éducatifs de la petite enfance⁴)

Composante	Définition
Inhibition	Il s'agit d'une habileté préalable à l'acquisition des autres FE ⁵ . Elle permet à l'enfant de contrôler intentionnellement ses émotions, ses réactions verbales, ses comportements et ses pensées vers la réalisation d'un objectif précis ⁶ . Durant l'enfance, les capacités d'inhibition s'améliorent graduellement, pour ensuite progresser de manière linéaire de 5 à 8 ans.
Mémoire de travail	Elle permet à l'enfant de retenir temporairement des informations en mémoire afin de les manipuler et de les utiliser ultérieurement d'une manière appropriée dans un autre contexte ⁵ . La mémoire de travail s'améliore progressivement au cours de l'enfance et nécessite un certain contrôle exécutif ⁷ comme être en mesure de guider ses pensées/actions vers un objectif en gardant en tête des informations (p. ex. se rappeler la couleur d'une voiture aperçue dans un livre pour ensuite la reproduire avec des crayons de cire).
Flexibilité cognitive	Elle correspond à la capacité de l'enfant à changer de tâche ou de stratégie afin de passer d'une opération cognitive à une autre ² . Cette FE, qui se développe rapidement entre 3 et 5 ans, lui permet de rediriger son attention vers une nouvelle situation en fonction des exigences de cette dernière.

L'émergence des FE est particulièrement foisonnante entre 3 et 6 ans¹, période qui coïncide avec le développement accéléré des structures du cerveau y étant associées⁸. Il importe donc de se questionner sur les manières de les soutenir en contextes éducatifs de la petite enfance, d'autant plus qu'elles se trouvent dans la version remaniée du programme *Accueillir la petite enfance*⁹.

Le soutien des FE durant la petite enfance

L'environnement dans lequel évolue l'enfant peut moduler le développement de ses FE, notamment en raison de la plasticité cérébrale¹⁰ représentant la capacité fonctionnelle et structurelle du cerveau à se modifier et à se restructurer par le biais de l'apprentissage et de l'expérience¹¹. Il semble notamment que des facteurs liés à l'environnement familial (p. ex. l'indice socioéconomique) influencent le développement des FE. En effet, Bernier et ses collaborateurs¹² ont démontré qu'une relation mère-enfant empreinte de sensibilité favorise le développement de la mémoire de travail (entre 18 et 26 mois) et de l'inhibition (à 26 mois) et ce,

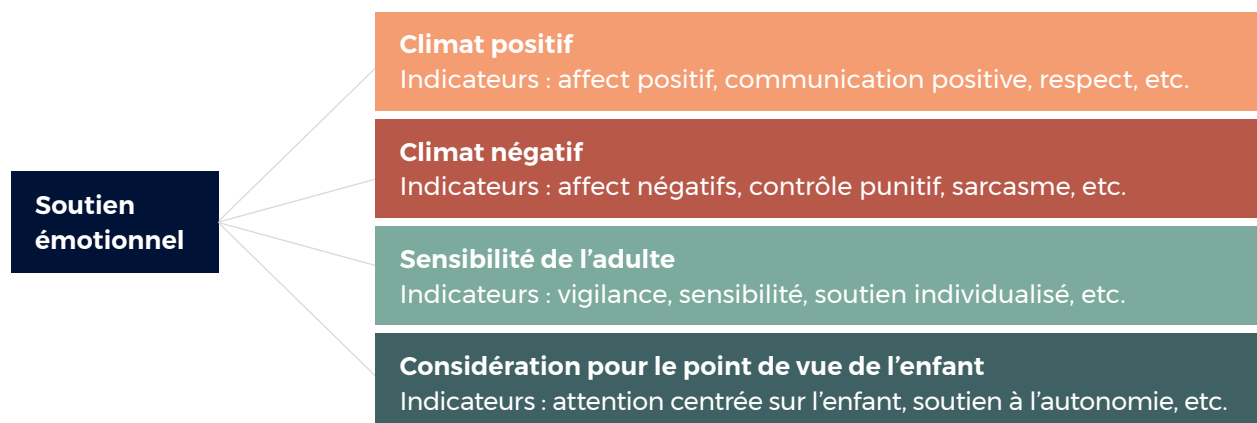
lorsque la mère soutient l'autonomie de l'enfant (p. ex. en considérant ses idées). Par extension à l'environnement familial, on peut penser que la sensibilité de l'éducateur (-trice) au sein des interactions en contextes éducatifs peut soutenir les FE de l'enfant. Considérant que les enfants proviennent de différents milieux familiaux (p. ex. indices socioéconomiques, expériences diverses), il semble essentiel d'individualiser les pratiques éducatives en misant notamment sur le soutien émotionnel (SÉ). En fait, la qualité du SÉ offert par l'adulte demeure primordiale pour tous les enfants, mais particulièrement pour ceux qui vivent des défis en lien avec les FE¹³. On peut voir là l'importance de miser sur la qualité du SÉ dans un groupe d'enfants, élément clé de la qualité des interactions, elle-même reconnue comme un prédicteur de la réussite éducative de l'enfant¹⁴.

Miser sur le soutien émotionnel

Le SÉ peut être défini comme le niveau de sensibilité et de réceptivité de l'adulte à l'égard des enfants créant la présence d'affects positifs dans le groupe. Quatre dimensions sont rattachées au SÉ¹⁵ (voir Figure 1).

Figure 1

Les dimensions et indicateurs du SÉ selon Pianta et ses collaborateurs¹⁵



Lorsque l'adulte soutient l'enfant en considérant les dimensions du SÉ², il répond à ses besoins tout en le rassurant, devenant pour lui une figure affective sécurisante¹³ et lui permettant de déployer ses habiletés de FE. Afin de mieux comprendre comment les dimensions du SÉ (et leurs indicateurs) peuvent favoriser le déploiement des FE en contextes éducatifs, des exemples sont présentés à la section suivante.

Des exemples concrets en contextes éducatifs de la petite enfance

Comment l'adulte peut-il soutenir les FE en misant sur le SÉ? Le Tableau 2 présente des exemples hypothétiques qui pourraient être vécus en contextes éducatifs. Notons qu'il ne présente un contenu ni exclusif ni exhaustif des liens entre le SÉ et les FE.

Tableau 2

Des pratiques axées sur le SÉ pour soutenir les FE de l'enfant

Dimension du SÉ	Situation observée	Liens entre la dimension du SÉ et les FE
Climat positif	Léa, éducatrice chez les Tortues (3-5 ans), invite les enfants à s'asseoir avec elle dans le coin lecture. En leur lisant une histoire, elle accueille chaleureusement leurs réactions en leur souriant et en les félicitant pour leurs propos. Elle prend aussi le temps de les questionner et de tisser des liens avec leur vécu.	En prenant des pauses durant la lecture pour communiquer avec les enfants de manière positive, Léa sollicite leur flexibilité cognitive, puisqu'ils doivent alterner leur attention entre la lecture et les moments d'échanges ¹⁴ . En outre, ses communications verbales positives lui permettent de réorienter leur attention.
Sensibilité de l'adulte	Madeleine, 4 ans, construit une tour dans le coin blocs. Lorsque celle-ci s'effondre, elle se met en colère et pleure. Léa, qui l'observe, est attentive à ses indices verbaux et non verbaux. En voyant la difficulté de Madeleine, elle intervient en tentant de lui offrir du réconfort.	En identifiant les besoins émotionnels de Madeleine, Léa se dirige calmement vers elle afin de lui demander ce qui la met dans cet état. Puis, elle lui propose un câlin afin de l'aider à retrouver son état émotionnel (régulation des émotions), qui fait référence à l'inhibition ¹⁴ .
Considération du point de vue de l'enfant	Léa propose aux enfants d'organiser un nouveau coin dans le local en prenant soin d'écouter et de connaître leurs opinions. Par exemple, Hubert, 5 ans, mentionne qu'il aimerait créer un parc de dinosaures. Léa, qui écoute et reformule les idées des enfants, les invite ensuite à aménager le nouveau coin en lien avec leurs suggestions.	En écoutant et en reformulant les idées des enfants en fonction de leurs vécus et de leurs préférences, Léa soutient leur capacité de mémoire. En effet, les enfants sont invités à utiliser leurs connaissances antérieures au profit de la situation en cours ¹⁴ .

En conclusion

En misant sur un SÉ de qualité, l'adulte est à même de soutenir les efforts des enfants, en les laissant prendre des initiatives. En prenant le temps de s'engager dans les situations qu'ils entreprennent et en assurant une présence soutenue et attentive auprès d'eux, l'adulte contribue à soutenir leurs FE.

Références

1. Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B. et The Family Life Project Key Investigators. (2017). [Executive function buffers the association between early math and later academic skills](#). *Frontiers in Psychology*, 8, article 869.
2. Chevalier, N. (2010). [Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement](#). *Canadian Psychology*, 51(3), 149-163.
3. Bierman, K. L. et Torres, M. (2016). [Promoting the development of executive functions through early education and prevention programs](#). Dans J. A. Griffin, P. McCardle et L. S. Freund (dir.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (p. 299-326). American Psychological Association.
4. Duval, S., Montminy, N., Matte-Gagné, C., Bouchard, C. et Brault-Foisy, L.- M. (2022). *Grille d'observation des fonctions exécutives en contexte éducatif de la petite enfance (3-6 ans)*. Outil inédit conçu dans le cadre du projet « Validation d'une grille d'observation des fonctions exécutives chez les enfants âgés de trois à cinq ans en contextes éducatifs », Subvention Développement Savoir (CRSH).
5. Dekker, M. C., Ziermans, T. B., Spruijt, A. M. et Swaab, H. (2017). [Cognitive, parent and teacher rating measures of executive functioning: Shared and unique influences on school achievement](#). *Frontiers in Psychology*, 8, article 48.
6. Rosas, R., Espinoza, V., Porflitt, F. et Ceric, F. (2019). [Executive functions can be improved in preschoolers through systematic playing in educational settings: Evidence from a longitudinal study](#). *Frontiers in psychology*, 10, article 2024.
7. Best, J. R. et Miller, P. H. (2010). [A developmental perspective on executive function](#). *Child development*, 81(6), 1641-1660.
8. Whedon, M., Perry, N. B. et Bell, M. A. (2020). [Relations between frontal EEG maturation and inhibitory control in preschool in the prediction of children's early academic skills](#). *Brain and Cognition*, 146(105636), 1-11.
9. Ministère de la Famille (2019). [Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde du Québec](#). Les publications du Québec.
10. Zelazo, P. D. et Carlson, S. M. (2012). [Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity](#). *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360.
11. Voss, P., Thomas, M. E., Cisneros-Franco, J. M. et de Villers-Sidani, É. (2017). [Dynamic brains and the changing rules of neuroplasticity: Implications for learning and recovery](#). *Frontiers in Psychology*, 8, article 1657.
12. Bernier A., Carlson, S. M. et Whipple, N. (2010). [From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning](#). *Child Development*, 81(1), 326-339.
13. Bernier, A., St-Laurent, D., Matte-Gagné, C., Milot, T., Hammond, S. I. et Carpendale, J. I. M. (2017). [Parenting and young children's executive function development](#). Dans M. J. Hoskyn, G. Iarocci et A. R. Young (dir.), *Executive functions in children's everyday lives: A handbook for professionals in applied psychology* (p. 70-87). Oxford University Press.
14. Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. (2021). La qualité éducative à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 223-239). Presses de l'Université du Québec.
15. Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: Pre-K. Brooks Publishing



La complexité à observer
et à saisir des moments propices
pour soutenir la pensée
et le langage des enfants
est un défi quotidien à relever



Anne-Sophie Parent

Doctorante
en psychopédagogie,
Université Laval

Chargée de cours,
Université Laval



Caroline Bouchard

Professeure,
Université Laval



Michèle Leboeuf

Professionnelle de recherche,
Université Laval



QUAND L'INTENTION DE L'ADULTE NE RENCONTRE PAS CELLE DE L'ENFANT

Illustration d'une tension liée au soutien
à l'apprentissage en éducation par la nature

Le soutien à l'apprentissage offert aux enfants (p. ex. susciter le raisonnement, favoriser la résolution de problème) demeure un défi à relever dans la pratique quotidienne des éducatrices et des éducateurs, notamment en éducation par la nature. Afin de mieux comprendre pourquoi, le projet *Soutien à l'apprentissage, grandeur nature* a été mené de 2021 à 2023, en partenariat avec l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPÉ). Il a permis de faire ressortir des tensions entre ce que l'adulte souhaiterait faire et ce qu'il fait bel et bien auprès des enfants en matière de soutien à l'apprentissage, en éducation par la nature.

L'objectif de cet article consiste à illustrer une de ces tensions vécues par plusieurs éducatrices et éducateurs durant le projet concernant l'intention de l'adulte et celle de l'enfant sur le plan du soutien à l'apprentissage. Cette tension découle du questionnement suivant : « Comment considérer réellement la perspective des enfants, tout en soutenant leur apprentissage de manière intentionnelle? » Pour répondre à cette question, une situation réelle vécue par une éducatrice dans son groupe sera présentée, puis des pistes de solutions seront proposées.

La qualité du soutien à l'apprentissage : un défi quotidien à relever

Sous la lentille CLASS¹, le soutien à l'apprentissage (SA) vise à étayer la pensée et le langage des enfants dans le groupe. Il se décline en trois dimensions : 1) le développement de concepts, 2) la qualité de la rétroaction et 3) le modelage langagier (voir le tableau 1). Comme il vient d'être mentionné, la bonification de la qualité du SA est identifiée par les éducatrices et les éducateurs comme un défi quotidien à relever. La complexité à observer et à saisir des moments propices pour soutenir la pensée et le langage des enfants en constituerait une des raisons².

Tableau 1

Dimensions du soutien à l'apprentissage selon le CLASS

Dimension	Définition	Illustrations en éducation par la nature
Développement de concepts	Actions pour soutenir la pensée et les habiletés cognitives complexes :	Un enfant observe la lumière du soleil qui illumine un coin de la table dans le local. Constatant la fascination de l'enfant, l'éducatrice dit alors : « Je me demande pourquoi la table est si chaude. Mais d'où peut bien provenir cette chaleur sur le dessus de la table? »
Qualité de la rétroaction	Actions de rétroactions pour accroître la compréhension et l'engagement des enfants :	L'enfant et l'éducatrice discutent abondamment des rayons qui traversent la fenêtre, chacun y allant de ses observations et explications.
Modelage langagier	Actions pour favoriser le langage et la communication :	L'éducatrice ajoute également que cela lui rappelle ses vacances à la plage. Lorsqu'elle fait des châteaux de sable par exemple, le sable est tout chaud et lui brûle parfois la peau.

Note : Les définitions sont traduites et adaptées de Pianta et coll. (2008).



De même, comme l'indique une éducatrice dans l'étude de Duval et ses collaborateurs (2020),

« Le défi [du SA] repose un peu sur le nombre d'enfants. Vous savez 10 enfants...

Je dois m'assurer de prêter attention sur chaque enfant quotidiennement » (traduction libre).

Il s'agit là d'une des tensions soulevées dans les pratiques entourant le SA. Qu'est-ce qu'une tension? C'est un déséquilibre issu de l'expérience vécue qui conduit à un questionnement chez l'éducatrice ou l'éducateur. Une tension résulte souvent d'une situation problématique qui amène un étonnement ou une insatisfaction chez la personne³. Toutefois, un tel déséquilibre peut devenir un puissant levier de développement professionnel pour l'éducatrice ou l'éducateur.

Des tensions liées au SA sont aussi évoquées par les éducatrices et les éducateurs qui œuvrent en éducation par la nature (ÉPN)¹. Pourtant, l'ÉPN pourrait constituer une approche susceptible de relever le défi que pose le SA⁴. En fait, l'un des principes de

base de cette approche consiste justement à privilégier des interactions de grande qualité (voir Tableau 1). L'ÉPN préconise également des actions centrées sur les enfants, sur leurs initiatives (pédagogie émergente), lesquelles apparaîtraient favorables au SA comparativement à des actions éducatives qui seraient davantage centrées sur l'adulte^{5,6}. Par exemple, les actions centrées sur les enfants visent à les accompagner et à les guider dans l'apprentissage en encourageant les initiatives des enfants, en observant leurs comportements et leurs stratégies pour apprendre avant d'interagir avec eux et en intégrant leurs idées dans nos interactions avec eux. Inversement, des actions centrées sur l'adulte peuvent s'illustrer par la mise en place d'activités et de situations organisées et dirigées par l'adulte avec une intention d'apprentissage précise (p. ex. soutenir l'identification de la rime).

Il y a donc lieu de mieux comprendre les tensions vécues par les éducatrices et les éducateurs en lien avec le SA, même dans le contexte de l'ÉPN qui y serait favorable, afin d'apporter un éclairage et des pistes de solutions qui pourront inspirer l'ensemble des contextes éducatifs de la petite enfance.

Ça roule, ta boule ?

Mon intention de soutien à l'apprentissage ou celle des enfants en éducation par la nature.

Dans les prochains paragraphes, nous présenterons la situation *Ça roule, ta boule?* vécue dans le groupe de Sandrine (nom fictif). Suivront l'analyse de la situation par cette éducatrice et l'identification de la tension dans le SA qui en a émergé. Enfin, des pistes de solutions seront proposées. Il s'agit là des éléments (description, analyse, identification d'une tension, construction de pistes de solutions) composant le cadre de l'analyse de l'activité utilisés dans le projet de recherche en accompagnement des éducatrices et des éducateurs³.



Description de la situation

Amélia tente de pousser et rouler la boule de neige qu'elle a commencé la veille. Malgré ses efforts, la boule ne bouge pas. Sandrine, son éducatrice, lui dit alors : « Tu la roules comme tu le faisais hier ? » Amélia ajoute : « Elle est trop lourde ! » Sandrine s'agenouille et enchaîne : « Elle est trop lourde ? Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Hier, quand tu roulais ta boule de neige, qu'est-ce qui se passait ? » La fillette répond : « J'étais capable. Maintenant, elle est trop grande pour moi. » En prenant un peu de neige dans ses mains, l'éducatrice ajoute : « Hier, on prenait une boule de neige, on la roulait. Qu'est-ce qui arrivait avec la boule ? » « Je sais pas », poursuit Amélia.

Sandrine lui explique qu'initialement (la veille), sa boule était petite comme celle qu'elle venait tout juste de former avec ses mains. Elle affirme : « Hier, quand tu la roulais dans la neige, ta boule, qu'est-ce que cela faisait ? » Amélia lui répond : « ça grossissait ».

Sandrine répète alors les propos de l'enfant : « Ha ! Ça grossissait. Pourquoi ça grossissait ? » Amélia hausse les épaules en ajoutant qu'elle ne sait pas, puis se lève. Une autre fillette qui s'est approchée de l'éducatrice renchérit : « La neige était collante hier. Aujourd'hui, elle est trop dure ! » Amélia, debout, pousse sur sa boule avec son pied...

Ce qu'en pense Sandrine, l'éducatrice : analyse de la situation

Lors d'un entretien individuel réalisé avec une étudiante-chercheuse, Sandrine a observé des extraits vidéo de la situation *Ça roule, ta boule ?* vécue dans son groupe en milieu naturel. Après le visionnement, Sandrine indique qu'à son arrivée en forêt avec les enfants, elle avait remarqué un changement dans l'état de la neige depuis la veille (passant de « collante » à « dure »), un changement qui allait influencer la poursuite de la fabrication de boules de neige entreprise par les enfants la veille :

« Le matin, j'avais remarqué que nos boules de la veille étaient encore là, mais que la neige avait changé à cause de la température ».

Dans cette situation, Sandrine interagit avec Amélia en ayant en tête une intention précise pour soutenir son apprentissage, influencée par son propre constat sur la texture de la neige :

« J'essaie de lui faire comprendre que nos boules d'hier sont moins grosses [à cause de la chaleur]. Qu'elle comprenne que la neige n'est plus collante, qu'on ne peut plus modifier nos boules ».

Autrement dit, Sandrine souhaite amener l'enfant à comparer l'état présent de la neige avec celui de la veille. Précisons d'ailleurs que les actions visant à soutenir la comparaison et à favoriser la création de liens avec des expériences passées font partie du développement de concepts et donc du SA. De cette manière, Sandrine souhaite qu'Amélia émette des hypothèses sur ce qui a pu influencer la modification de la texture de la neige.

Toujours en analysant ses actions de SA lors de l'entretien individuel, Sandrine réfléchit et devient critique de ce qui lui semble rétrospectivement être une insistance induite sur son intention initiale de SA :

« À ce moment-là, je te confirme que c'est moi qui comprenais mon idée, pas elle. Elle a envie de trouver une solution pour sa boule. Sa boule, elle est lourde. Elle veut que quelqu'un l'aide [à trouver] une solution à son problème [pour la déplacer]. Moi, je ne viens pas l'accompagner [en ce sens-là] ».

L'éducatrice précise :

« Moi, je sais toujours où je veux m'en aller. Je peux partir de mon idée, mais quand elle est liée à celle de l'enfant ».

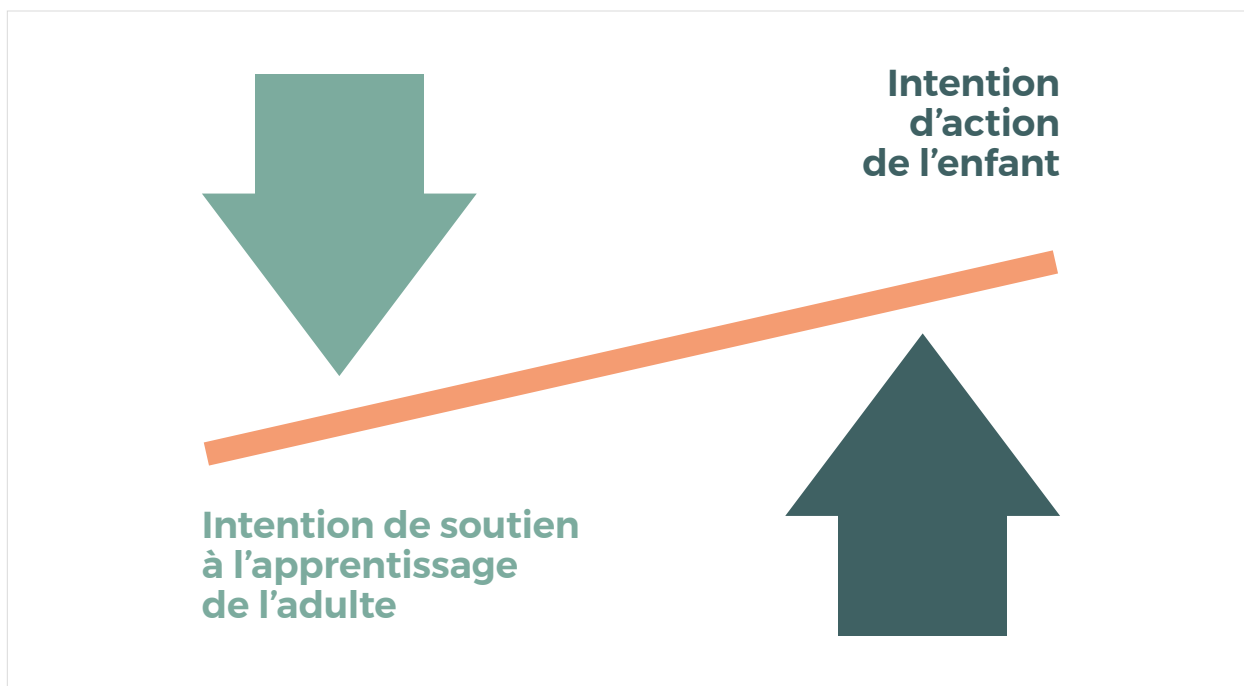
En d'autres mots, Sandrine constate qu'elle a de la facilité à se donner des intentions pour soutenir l'apprentissage des enfants, mais elle réalise qu'elle doit le faire en cohérence avec les idées et les actions de ces derniers.

Déséquilibre et questions : tension issue de la situation vécue

Dans cet exemple, l'intention de SA initiale de l'adulte diffère de l'intention d'action de l'enfant. Les intentions semblent même contradictoires. (voir la figure 1). Par exemple, Sandrine, l'éducatrice, souhaitait amener Amélia à faire des liens entre la température, l'état de la neige (collante et molle ou sèche et dure) et la poursuite de la fabrication de sa boule. À ses yeux, c'était une occasion de soutenir l'intégration de divers concepts tout en évoquant l'expérience de la veille en forêt. Or, l'enfant était quant à elle centrée sur le déplacement de sa boule de neige. La question que s'est posée Sandrine, a posteriori, est : « Comment prendre réellement en compte la perspective de l'enfant (ou des enfants), soit l'intention qui se manifeste spontanément dans son jeu et ses explorations, tout en considérant l'occasion d'apprentissage lui apparaissant pertinente à saisir ? »

Figure 1.

Intention d'apprentissage de l'adulte versus l'intention d'action de l'enfant



Et ensuite ? Des pistes de solutions

Quelques pistes de solutions ont été proposées par les éducatrices et les éducateurs et l'équipe de recherche dans le projet *Soutien à l'apprentissage, grandeur nature*, en lien avec cette tension.

Une intention transversale

Dans toutes les situations de SA qui se présentent, il s'agit pour l'adulte de **comprendre la pensée des enfants afin de constamment y ajuster son intention** plutôt que de tenter à tout prix de suivre son intention initiale. Il s'agit donc de démontrer de la curiosité envers la pensée des enfants qui s'illustre notamment dans leurs actions (p. ex. dans leurs mots, leurs gestes, leur attitude), afin d'en cerner les contours et d'en tracer les chemins.

Des actions

À partir d'observations des actions des enfants, l'adulte peut les questionner à propos de ce qu'ils font ou de ce qu'ils souhaiteraient faire. Il devient alors judicieux de leur poser des questions ouvertes tout en leur donnant le temps de réfléchir, de comprendre et de réagir. La reformulation et l'expansion des énoncés des enfants (p. ex. ajouter des idées) peuvent aus-si les amener à préciser leur pensée et leurs actions.

La considération de la perspective des enfants

Considérer le point de vue des enfants renvoie au fait d'ajuster constamment et spontanément son intention de SA à l'intention des enfants. En ce sens, il importe, en tant qu'éducatrice ou éducateur, de se questionner sur ses propres actions posées auprès des enfants.

- En quoi mon intention de SA est-elle cohérente, contingente et complémentaire à celles des enfants, traduites dans leurs actions ?
- Comment puis-je intégrer le point de vue des enfants dans mes actions (p. ex. ré-troactions) ?
- Comment mes questions ouvertes permettent-elles de complexifier le raisonnement des enfants (p. ex. la formulation d'une hypothèse, la planification) ?

Conclusion

Dans une approche comme l'ÉPN qui privilégie des pratiques émergeant de l'action des enfants, un fin équilibre demeure à trouver entre l'atteinte de sa propre intention de SA comme éducatrice ou éducateur et la prise en considération de l'intention des enfants. Cette prise en considération de leur point de vue semble ainsi constituer un levier au SA, notamment en ÉPN.

En tant qu'adultes, devenons des chercheurs de la pensée des enfants !

Pour en savoir plus

sur le soutien à l'apprentissage en éducation par la nature...

Pour en savoir plus, il sera possible de consulter le document *Soutien à l'apprentissage, grandeur nature*, élaboré en partenariat avec l'AQCPE. Il contiendra notamment des capsules vidéo illustrant des interactions de SA en ÉPN.

Remerciements

Nous remercions grandement les éducatrices et éducateurs, les leaders pédagogiques et l'équipe des services éducatifs de l'AQCPE d'avoir participé généreusement à ce projet.

Références

1. Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System*. Brooks Publishing.
2. Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L. et Cantin, G. (2020). [Examination of the Quality of Interactions as Observed in Childcare Centers and Reported by Early Childhood Educators](#). *SAGE Open*, 10(2), en ligne.
3. Ria, L. et Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle*. De Boeck.
4. Bouchard et al. (accepté). L'éducation par la nature, un rempart de la qualité des interactions en centres de la petite enfance en temps de pandémie. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
5. Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., Pirjo-Liisa, P. et Rasku-Puttonen, H. (2012). [Observed classroom quality profiles of kindergarten classrooms in Finland](#). *Early Education and Development*, 23(5), 654-677.
6. Castro, S., Grandlund, M. et Almqvist, L. (2017). [The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: a longitudinal study](#). *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 122-135.



Caroline Brizard

Directrice adjointe
à la pédagogie,
CPE Les petits amis de Lorraine

TÉMOIGNAGE

LA QUALITÉ ÉDUCATIVE : UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

La qualité éducative est une responsabilité partagée entre l'équipe de gestion et le personnel éducateur puisque ce dernier mérite d'être soutenu par une équipe de gestion qui possède le savoir-être et les savoir-faire nécessaires pour les accompagner vers une telle vision pédagogique. Or, selon mon expérience, trois composantes primordiales permettent de parvenir à insuffler la qualité éducative dans un milieu de travail : un climat de confiance mutuelle, une vision commune au sein de l'équipe et le soutien offert aux membres de l'équipe éducative.

La qualité éducative : un climat de confiance mutuelle

L'établissement d'un climat de confiance mutuelle repose sur la disponibilité et sur le savoir-être de l'équipe de gestion qui mènera les éducatrices à l'exploration de leur savoir-faire. À titre d'exemple, le climat de confiance dans lequel nous souhaitons faire évoluer les éducatrices encourage la prise de décision autonome. On voit ainsi mettre sur pied des initiatives que nous n'aurions jamais développées comme vider l'aménagement complet d'une pouponnière pour observer l'émergence de contacts sociaux, dormir dehors en hiver ainsi que passer une journée dans la forêt et sur le bord d'un ruisseau pour l'observer selon les saisons.

Cette confiance mutuelle amène le personnel éducateur à prendre des risques. Des risques calculés en lien avec les valeurs et les principes du milieu qui mènent à des actions éducatives fortes et de qualité. Ces risques calculés peuvent s'illustrer par des éducatrices qui décident de mettre sur pied un projet jamais réalisé encore comme une exploration en raquettes vers une autre installation. En expérimentant des façons de faire et des actions éducatives variées, les éducatrices élargissent leurs champs de compétence et repoussent leurs propres limites. Une fois le changement amorcé par la personne elle-même, elle est lancée vers la réussite et devient un modèle positif dans un milieu de travail.

La qualité éducative : une vision commune

Afin d'avancer dans une même direction, nous avons besoin d'une vision commune de la pédagogie à mettre en action au sein de l'équipe. Dès qu'il y a au moins deux personnes responsables d'accompagner l'équipe éducative, il devient essentiel d'avoir une **cohésion entre les membres de la direction**, puisque ce sont eux qui seront porteurs de la vision éducative. Il ne s'agit pas tant d'établir une façon de faire, mais une façon d'être, tant auprès de l'équipe, des parents que des enfants.

Nous misons donc sur une stratégie qui consiste à regrouper les équipes de nos trois installations lors des réunions (soit plus de trente [30] éducatrices), car nous avons fait le choix qu'une seule personne partage la vision pédagogique à tous les membres de l'équipe éducative. Les réunions d'équipe sont préparées par l'équipe de gestion; ici, une directrice générale et trois directrices adjointes. En préparant ensemble ces rencontres formelles, nous nous assurons de la cohérence des informations transmises, autant du point de vue pédagogique, andragogique qu'organisationnel. Ainsi, les façons de faire sont uniformisées dans les trois installations.

Toujours dans une idée d'instaurer des bases communes, nous prenons appui sur le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#). Nous souhaitons ainsi favoriser l'utilisation d'un langage commun. Pour nous, ce langage commun favorise la compréhension des attentes, par exemple, il est attendu de l'équipe éducative que chaque personne soit consciente que l'enfant est unique et se développe à son propre rythme. Le choix du matériel, de l'aménagement et des actions éducatives reflèteront donc ce principe de base. Une fois les bases de la pédagogie maîtrisées, les éducatrices pourront aller de l'avant dans l'analyse de leurs observations afin de favoriser leur rétroaction et de proposer des actions éducatives fortes. Celles-ci sont issues des observations des éducatrices et d'un processus d'analyse des besoins et des capacités des enfants et feront donc une différence dans leur développement harmonieux.

La qualité éducative : le soutien pédagogique individuel

La troisième composante qui permet d'offrir une qualité éducative élevée dans un milieu de garde concerne le soutien pédagogique individuel. Le soutien offert au personnel éducateur repose sur un climat de confiance mutuelle et sur cette vision commune qui permet de bien communiquer les attentes.

Cette stratégie consiste à offrir des rencontres individuelles, portant uniquement sur la pédagogie, lors des heures de planification pédagogique. L'intention première étant de comprendre où se situe chaque personne éducatrice pour l'amener plus loin dans son propre cheminement. Ces rencontres, planifiées et régulières, doivent aussi pouvoir survenir à des moments où la personne éducatrice se sent plus vulnérable dans son travail, doute, se questionne ou se sent reculer, d'où l'importance de demeurer à l'affût. Dans ces moments, notre rôle, en tant que gestionnaire et responsable du soutien pédagogique, consiste à accompagner et à rendre légitime ce besoin de recul. En d'autres mots, nous devons soutenir la rétroaction de la personne éducatrice.

Afin d'illustrer mes idées, j'aime beaucoup utiliser des métaphores. Je considère que cela apporte une touche concrète, créative et animée à des propos plus abstraits.

En ce sens, je vois dans le développement de l'humain des moments « voiture à rétropropulsion ». Vous savez les petites voitures qu'on doit reculer, les pneus au sol, et lâcher pour qu'elles se propulsent vers l'avant à folle vitesse. Je considère que nous avons tous des moments comme ces petites voitures. Chez les enfants, on les reconnaît facilement. Ce sont toutes ces étapes au cours de leur développement où ils avancent à petits pas et acquièrent de nouvelles habiletés. Durant ces différents moments, les adultes qui les accompagnent font preuve de bienveillance, d'empathie et de disponibilité. Ils leur octroient le temps nécessaire pour reculer d'un pas, pour réfléchir à l'ensemble de leurs actions et ainsi se propulser vers l'avant, vers leur évolution personnelle. Offrir un milieu de qualité aux enfants, c'est aussi considérer que le personnel éducateur peut traverser des moments « petite voiture ».

La rétroaction (ou réflexion) offre le moment nécessaire pour revenir sur l'action éducative de la personne éducatrice, sur ses observations, sur les besoins identifiés au préalable, sur son ressenti, pour finalement soutenir sa réflexion notamment en prenant appui sur les principes de bases du programme *Accueillir la petite enfance* et les valeurs du milieu.

Rendre légitime ce besoin de recul de la personne éducatrice, c'est lui offrir le temps de se déposer, c'est la guider avec des questions puissantes et une écoute active. Les questions puissantes favorisent l'auto-évaluation, portent davantage sur le « comment » que sur le « quoi » et n'ont pas de réponses prédéfinies. C'est un outil d'accompagnement qui amène la personne éducatrice à propulser la qualité de sa démarche éducative. De là l'importance d'un **climat de confiance mutuelle**. Ce climat de confiance, favorisant la rétroaction, offre également l'espace pour la prise d'initiatives et la prise de risques présentés plus tôt.

En conclusion, je crois que tout prend racine en amont. D'abord, par l'établissement d'un climat de confiance mutuelle au sein de l'organisation où sont encouragées les initiatives des personnes éducatrices auprès des enfants. Ensuite, par la vision commune qui prend appui sur des principes éducatifs et sur les valeurs de notre milieu favorisant des actions éducatives de qualité et encourageant la compréhension des attentes respectives. Enfin, par les stratégies d'accompagnement individuelles offertes qui favorisent tant la vision commune et la prise d'initiative que la rétroaction du personnel éducateur. Quand tout un chacun comprend l'importance de son implication dans la qualité éducative offerte dans une organisation et choisit d'y contribuer, il devient possible de contempler chacune des petites voitures (petites et grandes) se propulser plus loin devant.





Sylvie Provencher

Formatrice et consultante,
La Petite Leçon



LA QUALITÉ ÉDUCATIVE : UN LEVIER POUR PROPULSER LA RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE DU MÉTIER D'ÉDUCATRICE ET D'ÉDUCATEUR

Il n'y a pas si longtemps, on appelait les personnes qui agissaient auprès des jeunes enfants : gardiennes, animatrices ou monitrices. Heureusement, aujourd'hui, cela arrive rarement et si quelqu'un s'y risque, il se fait rapidement indiquer que le titre d'éducatrice et d'éducateur est désormais de mise. Une bonne chose de réglée! Toutefois, même si le titre est maintenant acquis, il est clair qu'une partie des politiciens, des parents et de la société en général est encore peu consciente de la valeur que représente l'éducation en petite enfance. Tout cela a une incidence sur la reconnaissance professionnelle qu'on nous accorde dans une société qui dit vouloir offrir le meilleur départ et l'égalité des chances pour ses plus jeunes citoyens.

Posons-nous la question : au-delà de faire respecter notre titre d'éducatrice ou d'éducateur, comment pouvons-nous avoir une influence sur la valeur perçue de notre métier et ainsi faire l'objet d'une meilleure « reconnaissance professionnelle » ?

D'abord, comme pour notre titre, prenons les choses en main. Rien ne vaut l'implication sur le terrain et en nombre pour faire bouger les choses. Si l'on considère que pour se faire « reconnaître », il faut d'abord se faire « connaître », demandons-nous ce que les autres connaissent de nous. Que perçoit le parent qui vient rapidement reconduire son enfant le matin et le reprendre le soir ? Que sait de nous la personne du voisinage qui nous voit passer avec les pouponbus ou les cordes de marche ? Et finalement, que pense le citoyen qui entend parler de nous dans les médias au moment seulement où il manque de personnel et de places dans le réseau ? Bien sûr, tout le monde sait que nous berçons des enfants, aidons à régler des chicanes, mouchons des nez et allons jouer dehors. Mais que savent-ils des intentions éducatives qui inspirent nos actions quotidiennes ? Si les gens en général ne connaissent que partiellement notre rôle ou en ont une vision dépassée (gardiennage), comment peuvent-ils accorder une juste valeur à notre métier ?

Cette valeur, nous pourrions la résumer dans cette phrase : « Les services de garde éducatifs ont un effet bénéfique sur les jeunes enfants qui les fréquentent lorsque ceux-ci sont de qualité. »

Cette valeur est donc rattachée à la responsabilité d'offrir des services de qualité aux tout-petits, responsabilité que l'on partage avec l'ensemble des acteurs de notre organisation et du réseau.

C'est la qualité qui fait la valeur. Alors, comment faire en sorte que tous sachent que nous appliquons un programme éducatif ? Que nous utilisons des démarches structurées pour accompagner les tout-petits (observation, planification, action, rétroaction) ? Que nous nous appuyons sur des références reconnues pour suivre leur développement ? Que nos actions sont motivées par des intentions éducatives et inspirées des meilleures pratiques (reconnues par la recherche) ?

Vous avez trouvé la réponse bien sûr. Pour faire connaître, il faut nommer, expliquer, échanger et discuter. Il faut **mettre des mots sur la qualité** qui se traduit chaque jour en actions auprès des tout-petits. « FAIRE CONNAITRE POUR SE FAIRE RECONNAITRE ». Voyons quelques exemples :

À l'inconnu qui me demande quel est mon travail.

« Je suis éducatrice en services éducatifs. J'accompagne les tout-petits dans leurs parcours de développement. Parce que chacun est unique, je les observe pour les connaître et m'adapter à leur façon d'apprendre. Je leur offre des opportunités de vie et de jeu pour permettre à chacun de développer ses habiletés à son rythme et d'apprendre à interagir avec son environnement. »

Au parent, qui me demande comment s'est passée la journée.

« J'ai un beau moment à vous raconter ! Lors de la sortie extérieure, pour amener votre enfant à expérimenter le partage du matériel, je lui ai proposé d'aller au coin d'eau cuisiner avec un ami. Pendant son jeu, je l'ai entendu utiliser la stratégie du « un pour toi, un pour moi » que nous pratiquons vous et moi avec lui depuis quelques jours. »

À l'observatrice¹ qui me questionne sur ma façon d'utiliser mes observations pour planifier.

« Afin de m'assurer de répondre aux besoins de chaque enfant, je relis et analyse mes observations en me référant à un continuum de développement. Cela me permet d'identifier les forces et les habiletés en émergence pour chacun et de formuler des intentions éducatives à partir desquelles je planifie des interactions, du matériel, des expériences de vie et de jeu ainsi que mes prochaines observations. »

Dans ces phrases toutes simples, mais pleines de sens et porteuses de la qualité de nos actions, il y a deux ingrédients :

- 1) **Le POURQUOI** de mes actions, donc mon intention éducative formulée après avoir observé l'enfant et l'avoir situé dans son parcours de développement.
- 2) On y trouve aussi **le COMMENT**, les actions éducatives inspirées des meilleures pratiques et des intérêts de l'enfant.

Ce sont ces actions qui font de moi une professionnelle faisant appel à ses connaissances et à ses compétences pour mettre en place des situations d'apprentissage en fonction du besoin de chaque enfant.

Nous tenons trop souvent pour acquis que les autres nous observent et comprennent ce que nous faisons. Ce n'est malheureusement pas le cas. Une première étape est franchie, nous sommes toutes et tous à l'aise avec le titre d'éducatrice et d'éducateur et alertes à le défendre. Passons maintenant à une prochaine étape, celle de faire connaître notre démarche et nos actions professionnelles. Prenons l'habitude d'explicitier nos pratiques (le comment) en précisant nos intentions éducatives (le pourquoi). Pour procurer du confort dans cet exercice, pourquoi ne pas s'entraîner entre professionnels (-elles) lors des échanges au sujet d'un enfant ou d'une étude de cas, d'une réunion d'équipe ou d'un soutien avec la conseillère pédagogique ? Un exercice qui permettra de rehausser notre confiance et notre propre reconnaissance, celles que nous avons envers nous-mêmes et notre groupe d'appartenance. Cet exercice nous permettra aussi d'augmenter nos connaissances des critères de qualité ainsi que notre capacité et notre confort à en faire la promotion. Êtes-vous prêts à contribuer à cette prochaine étape de notre reconnaissance en tant que professionnels de l'éducation de la petite enfance, celle de mettre des mots sur la qualité de notre pratique pour la faire connaître ?

Note

1. Un exemple de question qui peut être posée lors de l'entrevue de l'éducatrice dans le cadre de la *Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services éducatifs à l'enfance* du ministère de la Famille.

Reconnaître est fier de soutenir ces projets de recherche



RECONNAÎTRE

Le pôle d'enseignement supérieur pour la petite enfance en Montérégie

Partenariat entre le Cégep Édouard-Montpetit, l'Université du Québec à Montréal et l'Université de Montréal

Besoins de formation en regard de la compétence ethnoculturelle en TÉE

Cette recherche vise à répondre à la question :
Quels sont les difficultés, les préoccupations et les besoins concrets des praticiens-praticiennes auprès des jeunes familles de la diversité ethnoculturelle ?

Partenariat entre le Cégep de Valleyfield et l'Université du Québec à Montréal

Développement des savoir-être professionnels en éducation à l'enfance

Les retombées attendues de cette recherche:
élaboration et diffusion d'une trousse pédagogique incluant un référentiel, une grille autoréflexive, un schéma de stratégie d'apprentissage et un guide d'utilisation.

Visitez notre portail et faites le plein de ressources et d'informations sur les nombreuses réalisations dans le domaine de la petite enfance en Montérégie!

www.reconnaitre.ca

Les établissements membres

UQÀM

CÉGEP
SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU

Université
de Montréal



UDS
Université de
Sherbrooke

CST
CÉGEP
SOREL
TRACY

CÉGEP DE
SAINT-HYACINTHE

CÉGEP
DE GRANBY

CÉGEP DE
VALLEYFIELD

UQTR
Université du Québec
à Trois-Rivières

CÉGEP
ÉDOUARD
MONTPETIT

NOS PARTENAIRES

ADEESE
adeese.org

aēcsēd

COLLECTIF
SOCIAL
PROPULSÉ PAR L'ASEQ



RECONNAÎTRE
Le pôle d'enseignement supérieur pour la petite enfance en Montérégie

POUR
la petite
ENFANCE

revuepourlapetiteenfance@uqam.ca

pourlapetiteenfance.ca