

Implanter des ateliers d'expression créatrice et vouloir se former à les animer : l'histoire d'un partenariat autour d'apprentissages professionnels dans le secteur de la petite enfance

Joane Deneault, Odette Lefebvre

Joane Deneault est professeure en psychologie du développement de l'enfant au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski où elle enseigne en formation initiale à l'enseignement primaire et à l'éducation préscolaire. Chercheuse associée à la *Chaire de recherche sur la persévérance scolaire et la littératie* (CPEL) et au *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (CRIFPE), elle s'intéresse au développement global des enfants, à leur compréhension des états mentaux, au jeu symbolique et à la motivation scolaire au primaire. Elle a développé des liens avec le milieu communautaire et éducatif du Bas-Saint-Laurent avec qui elle mène des recherches et des actions qui répondent aux besoins et aux aspirations des enfants et des intervenants de la région.

Odette Lefebvre a été conseillère pédagogique au Cégep de Rimouski de 2002 à 2017 où elle a coordonné, entre autres, l'AEC *Techniques d'éducation à l'enfance* et l'AEC de spécialisation *Éducation inclusive en services de garde*. Devant les besoins de sa communauté, elle a mis sur pied, avec son équipe, le perfectionnement AEC *Techniques d'animation d'ateliers favorisant l'expression créatrice auprès d'enfants de 4 à 12 ans*. Détentrice d'une maîtrise présentant une approche novatrice auprès d'enfants atteints du trouble du spectre de l'autisme, elle œuvre depuis une quarantaine d'années à la promotion du bien-être et de l'égalité des chances pour tous les enfants. Ses interventions éducatives se situent dans des milieux de garde, des milieux de santé et des milieux d'enseignement.

Cet article raconte l'histoire d'une mobilisation régionale visant à permettre 1) aux enfants de divers milieux du Bas-Saint-Laurent (Québec) de participer à des ateliers d'expression et 2) aux professionnelles de l'éducation à la petite enfance de s'outiller pour animer de tels ateliers. L'article présente le rôle des acteurs institutionnels et communautaires impliqués et identifie les conditions qui ont contribué à l'implantation et au maintien de dispositifs locaux d'apprentissages professionnels reliés à l'animation d'ateliers d'expression pour enfants, conditions susceptibles d'être transposables à d'autres contextes et à d'autres apprentissages. Le récit est ponctué de réflexions théoriques et donne la parole aux praticiennes.

This article recounts the story of a regional mobilization effort aimed at allowing 1) children from various communities in the Lower St. Lawrence region (Quebec) to participate in creative expression workshops, and 2) early childhood educators to develop the skills needed to lead them. It presents the role of the institutional and community actors involved and identifies the conditions conducive to introducing and maintaining local professional training mechanisms aimed at facilitating workshops for children – conditions that could be transposed to other contexts and other learning situations. This narrative is rich in theoretical reflections and gives a voice to practitioners.

Key words: *éducation à la petite enfance, apprentissage professionnel, concertation, atelier d'expression créatrice, développement de l'enfant, lien théorie-pratique.*

Key words: *early childhood education, professional training, dialogue, creative expression workshop, child development, theory-practice connection*

Nous remercions C. Rousseau pour sa lecture d'une version antérieure du texte et qui, par ses commentaires, a permis de l'améliorer sensiblement.

Nous remercions également les praticiens, les praticiennes et les enfants qui ont donné à cette aventure, tout son sens.

En 2010, une enquête régionale rapportait qu'une proportion non négligeable d'enfants de la maternelle de notre région, le Bas-Saint-Laurent (BSL), avait un niveau de développement insuffisant pour intégrer l'école primaire avec succès (ASSS-BSL, 2010). Les scores moyens obtenus par ces enfants à l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance – IMDPE¹ – (Janus & Orford, 2007) étaient plus faibles que ceux de l'échantillon de référence canadien en ce qui a trait à la maturité affective et au développement cognitif et langagier, des résultats similaires à ceux obtenus auprès d'enfants de la région de Montréal (Direction de santé publique, ASSSM, 2008). La vaste enquête provinciale qui suivra, *L'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle* (EQDEM-2012), confirmera ces besoins populationnels dans la sphère de la maturité affective et des compétences sociales chez les enfants du BSL (Simard, Tremblay, Lavoie, & Audet, 2013).

Pour faire face à ces besoins, deux conseillères pédagogiques² du Service de la formation continue du Cégep³ de Rimouski décident de mettre en place une formation destinée aux professionnelles⁴ œuvrant en petite enfance et susceptible de favoriser le développement de la maturité affective des enfants : une formation à l'animation d'ateliers d'expression créatrice inspirée des pratiques d'une équipe de recherche de Montréal. L'originalité de l'approche prise par notre communauté consistera à ne pas opposer une vision dite compensatoire (où la formation vise à combler un manque chez l'enfant) qui s'appuie sur l'évaluation quantitative, l'enquête et la recherche empirique et prétend à l'objectivité, à une vision humaniste, contextualisée et subjective prônant un enfant aux potentialités à promouvoir. Ces deux paradigmes (voir Dahlberg, Moss & Pence, 2012) fourniront plutôt, tour à tour, les éléments d'un dialogue encore inachevé, mais néanmoins porteur de sens pour les praticiennes de la petite enfance.

Besoins régionaux en éducation et programme de prévention en santé de la métropole : le partage d'une solution

Issus du milieu de la santé, les ateliers d'expression créatrice ont été élaborés par l'équipe de recherche et d'intervention transculturelles (ERIT) du CISSS⁵ de la Montagne et de l'Université McGill afin d'aider les enfants immigrants et réfugiés de Montréal aux prises avec des symptômes de détresse scolaire et affective. L'ERIT a développé trois programmes de prévention en milieu scolaire basés sur l'expression créatrice (Rousseau, Beauregard & Michalon-Brodeur, 2017), dont un destiné aux enfants du préscolaire : les ateliers *Jeu dans le sable*. Dans ces ateliers, les enfants s'expriment dans un bac de sable par le biais de figurines et du jeu symbolique, une activité particulièrement pertinente quand les enfants n'ont pas la pleine maîtrise du langage ou du graphisme. Les ateliers s'inspirent du *Jeu de sable*, créé en 1954 par Dora Kalf (1973), thérapeute pour enfants. En accord avec la conception humaniste, ils reconnaissent la capacité des enfants à assimiler le réel en s'exprimant à son propos et à dépasser par le biais du récit les difficultés rencontrées (Bruner, 2006), particulièrement lorsque ce récit est accueilli et écouté (rejoignant ainsi le concept d'acceptation inconditionnelle de Rogers, 1983 ; et d'éthique de la rencontre, voir Dahlberg et al., 2012).

Selon l'ERIT, « le *Jeu dans le sable* permet à l'enfant de mettre en trois dimensions d'abord (dans le sable) puis en mots... [en racontant à quoi réfèrent les représentations faites dans le sable] des émotions ou des situations » et d'essayer, à travers le jeu, de « ... transformer l'adversité qu'il représente, de développer des stratégies de protection ..., d'imaginer un monde autre, etc. » (Machouf, Gauthier, Rousseau & Benoît, 2009, p. 124). En somme, les ateliers permettent à l'enfant de rejouer le fil des événements qu'il vit ou des sentiments qui l'habitent et c'est en recréant ce fil, en produisant (ou répétant) le narratif de sa propre histoire, individuelle, familiale, collective, qu'il se crée et se développe (Bruner, 2006 ; 2015). On parle alors véritablement d'expression qui crée la personne, d'où le terme

« expression créatrice ».

Les ateliers d'expression créatrice apparaissent comme une classe particulière d'activités que les enfants peuvent expérimenter en service de garde, en milieu scolaire, dans un organisme communautaire ou tout autre lieu de rassemblement d'enfants, par le fait même de leur apparente absence de but scolaire ou social, autre que celui poursuivi de façon intrinsèque par l'enfant, premier agent de son développement.

Les ateliers *Jeu dans le sable* ont été décrits en d'autres lieux (Deneault, Lefebvre & Rousseau, 2014 ; Deneault & Beauregard, 2016 ; ERIT, 2010 ; Lacroix, Rousseau, Gauthier, Singh, Giguère & Lemzoudi, 2007 ; Rousseau, Benoit, Lacroix & Gauthier, 2009). Précisons simplement ici qu'il s'agit de séances hebdomadaires où tous les enfants de la classe⁶ (deux par bac de sable : chacun sa moitié délimitée par une paroi) s'adonnent simultanément à un moment de jeu symbolique individuel. D'une durée d'une heure, chaque séance comprend un rituel d'ouverture (chanson, échanges, consignes) et de fermeture (chanson) reproduits chaque semaine dans le but d'établir un espace « sécuritaire » pour s'exprimer, un espace et un temps autres que ceux de la vie courante, participant à sécuriser l'enfant. Entre les deux rituels vécus collectivement, l'enfant dispose d'environ 35 minutes pour jouer dans le sable en solo avec les figurines mises à sa disposition (héros, humains, moyens de transport, animaux, etc.). Les ateliers sont coanimés par deux adultes et durent généralement dix semaines. Lors du jeu en solo, les coanimateurs circulent et accueillent ce que l'enfant souhaite partager ou non.

Les recherches menées à Montréal sur les effets des ateliers d'expression ont montré une réduction significative des problèmes intériorisés et des problèmes d'interaction sociale chez les enfants de la maternelle qui y ont participé (Rousseau et al., 2009). De plus, au temps 2, les enfants du groupe contrôle (qui n'ont pas bénéficié des ateliers) ont obtenu des scores plus élevés à l'échelle de troubles extériorisés comparativement aux enfants du groupe expérimental, alors qu'ils étaient équivalents au temps 1 (préateliers). Ces résultats suggèrent que les ateliers participent à soutenir le développement psychologique et la maturité affective. La pertinence sociale pressentie des ateliers, considérant les résultats de l'enquête, a rapidement trouvé écho auprès des praticiennes du BSL qui ont souhaité les mettre sur pied pour les enfants de leur groupe, même si ces derniers diffèrent passablement des enfants montréalais, ne serait-ce qu'en termes d'homogénéité linguistique et culturelle ou d'expérience migratoire. Dans l'analyse que nous faisons aujourd'hui des conditions de mobilisation autour des ateliers d'expression et des apprentissages professionnels qu'ils ont suscités, les résultats des enquêtes et des recherches empiriques ont éveillé l'intérêt des milieux de la petite enfance pour les ateliers en mettant d'abord l'accent sur l'enfant, plutôt que sur les pratiques qui y ont cours. Ce focus sur l'enfant constitue à notre avis le pivot de l'expérience collective de mobilisation vécue. Nous y référerons d'ailleurs comme une stratégie de mobilisation (comme Samson et Durand, 2011).

Les ateliers d'expression : un changement de posture pour l'éducatrice et l'enseignante

Comment passer d'une pertinence sociale à une pertinence professionnelle de formation-apprentissage pour le milieu de la petite enfance, d'un focus sur l'enfant à un focus sur le système ? Considérant la formation initiale dans le secteur de la petite enfance⁷, la pertinence d'une formation de perfectionnement en animation d'ateliers d'expression s'est révélée liée à la posture de l'adulte qui anime les ateliers.

Le rôle de l'adulte-animateur diffère passablement du rôle de l'adulte-éducateur qui a la responsabilité quotidienne d'un groupe d'enfants, tout comme les ateliers d'expression diffèrent des activités régulières en service de garde ou à la maternelle. D'abord, les ateliers se distinguent du jeu libre où l'enfant peut jouer collectivement et peut s'adonner à toutes sortes d'activités (le jeu symbolique n'étant qu'une possibilité parmi d'autres). Dans les ateliers, l'enfant joue seul dans sa moitié du bac à sable (tous les autres enfants du groupe font de même). Le matériel (en quantité

suffisante est mis à sa disposition seulement pour les ateliers), le lieu, la durée, la fréquence et le rituel encadrent l'enfant afin qu'il s'adonne à un jeu symbolique qu'il contrôle et qui, potentiellement, sert ses besoins internes.

Les ateliers ne sont pas non plus des activités pédagogiques visant l'atteinte d'un but ou le développement d'un certain niveau d'autonomie ou d'habileté par l'enfant et dans lesquelles l'étayage intentionnel de l'adulte comporte des visées éducatives explicites. Au Québec, les programmes de formation initiale à l'éducation maternelle (MELS, 2006 ; 2013) ou à l'éducation à la petite enfance (MFA, 2007) associent explicitement le rôle de l'éducateur à l'étayage qu'il fournit à l'enfant dans un objectif de développement global. Le jeu symbolique y est alors vu comme une occasion pour l'éducateur-enseignant d'être attentif au soutien à apporter à l'enfant pour qu'il franchisse la zone proximale de développement (Bodrova & Leong, 2012 ; Cloutier, 2012). Pour sa part, l'accueil de l'expression créatrice de l'enfant ne vise pas comme telle l'atteinte de la zone proximale de développement de l'enfant, mais constitue plutôt une acceptation de ce qu'il est, de ce qui est beau ou laid, juste ou faux, avec ou sans sens dans ce qu'il raconte. Le rôle de l'adulte y est différent des rôles habituellement observés chez les praticiens du préscolaire vis-à-vis du jeu symbolique de l'enfant (Gaviria-Lozaiza, Han, Vu & Hustedt, 2017). L'adulte n'est ni dans le jeu ni en dehors. Il est intéressé à accueillir l'enfant par l'écoute, à agir comme témoin de son récit, qu'il accepte dans son intégralité sans jugement (Rogers, 1983). Cette acceptation de l'autre, libre d'attentes, joue peut-être un rôle d'étayage au développement, particulièrement dans la sphère affective (voir Deneault et al., 2014) et dans l'établissement d'une relation à l'autre (Malaguzzi, 1993). Être écouté, c'est être accepté. Il est probable que l'acceptation et la relation qu'elle crée constituent le premier jalon d'une mini-culture entre l'enfant et l'adulte qui permet à chaque enfant de se sentir à la fois, soi et membre d'une communauté. Quoi qu'il en soit, ces deux postures, acceptation inconditionnelle et étayage, sont habituellement traitées de manière distincte dans le champ conceptuel de l'éducation et on comprend que l'attitude d'ouverture, d'accueil, de non-jugement et d'absence d'attentes qui caractérise l'animation des ateliers d'expression diffère en partie de l'attitude du « pédagogue » qui, comme nous le rappelle l'étymologie (*paidagôgos*), « conduit les enfants ».⁸

Enfin, autre distinction, les activités d'accueil de l'expression créatrice de l'enfant ne sont pas considérées comme des activités artistiques, puisque le produit réalisé par l'enfant (mise en scène de figurines dans un bac de sable, dessin, danse, théâtre) n'est pas apprécié pour ses qualités esthétiques, artistiques, sportives, intellectuelles ou linguistiques, mais plutôt comme produit de son expression librement émise. Le rôle de l'animateur des ateliers d'expression consiste uniquement à bâtir un espace sécuritaire où les participants d'un groupe, quel que soit le moyen d'expression utilisé, se sentent libres de communiquer leur monde personnel, sans crainte du jugement d'autrui.

L'adoption par l'adulte d'une attitude d'accueil qui n'engendre pas d'actions s'inscrivant dans un processus d'étayage ou d'évaluation est le deuxième élément qui a contribué à mobiliser les praticiennes vers les apprentissages à réaliser pour animer les ateliers. C'est à travers ce changement de posture qu'elles ont perçu la pertinence d'une formation.

Nous leur donnons brièvement la parole dans la section qui suit, avant d'aborder le rôle des autres acteurs institutionnels et communautaires qui ont permis l'implantation et le maintien de dispositifs d'apprentissage professionnel reliés à l'animation d'ateliers d'expression.

Le point de vue des praticiennes : petites histoires d'apprentissages professionnels

Les praticiennes du BSL qui ont été formées à l'animation et ont expérimenté ces ateliers avec les enfants de leur groupe entre 2011 et 2013 ont partagé, par le biais d'entrevues (focus group impliquant parfois les gestionnaires) ou de leur cahier de bord, leurs réflexions sur l'apport des ateliers à leur pratique professionnelle et les difficultés entourant leur utilisation.

Le commentaire le plus répandu traite du climat qui s'installe dans le groupe pendant les ateliers. Toutes ont noté le calme qui régnait à chaque séance. Une éducatrice mentionne son étonnement quant à la capacité des enfants de retenir les consignes et plusieurs décrivent combien ils étaient tranquilles et concentrés sur leur « tâche », comment les interactions entre les enfants étaient calmes et positives. Une gestionnaire souligne qu'aucun intervenant n'a eu besoin de faire de la discipline durant toute la durée de l'atelier où elle était présente et qu'il n'y a eu aucun conflit, alors qu'il y en a souvent dans un contexte régulier.

Le fonctionnement amenait au calme, portait à la réflexion et au questionnement, à l'expérimentation et à la manipulation (éducatrice 1, CPE, Rivière-du-Loup⁹).

Le groupe de 10 enfants habituellement très volubiles était très calme pendant une heure complète, sans avoir à faire de la discipline (éducateur, CPE, Mont-Joli).

D'autres ont apprécié observer l'évolution des enfants dans leur manipulation du matériel, la profondeur de leurs histoires et des jeux réalisés dans le sable au fil des rencontres. Les ateliers ont permis de poser un regard nouveau sur les enfants et de découvrir de nouvelles choses sur eux.

Cela a été difficile au premier atelier. Les enfants étaient gênés, ne voulaient pas parler. Semaine après semaine, ils sont devenus plus à l'aise. Ça a été très graduel et beau à voir. (éducateur, CPE, Mont-Joli).

Un enfant a beaucoup exploité la violence dans ses jeux dans le sable, malgré le fait que ce n'est vraiment pas dans son caractère habituel. Ce n'est jamais présent dans ses conversations ou ses dessins en arts. (éducatrice spécialisée, Price).

Un élève provenant d'une famille peu fortunée prenait tout l'argent-jouet disponible, en cachait dans le sable, sauf lors de la dernière rencontre. Il n'intégrait pas l'argent dans des scénarios comme les autres élèves qui l'intégraient dans leur histoire par exemple pour acheter des médicaments à une fée malade. (éducatrice spécialisée, Price).

J'ai découvert la grande créativité d'un petit garçon. Il avait toujours de très longues histoires et des scénarios complexes. (enseignante, Price).

Un enfant qui a peu de concentration dans le contexte régulier était très concentré durant les jeux dans le sable. (éducatrice 2, CPE, Rivière-du-Loup).

J'ai découvert des habiletés de partage chez certains enfants. J'ai découvert qu'un autre était très ordonné. (éducatrice, CPE, Rimouski).

Les échanges avec les enfants, leurs histoires et ce qui transparaissait dans leur bac à sable ont donné l'impression à plusieurs praticiennes d'accéder aux émotions de l'enfant, à son « monde personnel ». Touchant à l'individualité et répétés semaine après semaine, les ateliers offrent un contexte plus propice pour rencontrer l'enfant que les activités régulières.

Ce qui m'a frappé dans les ateliers, c'est le vécu des enfants, le monde personnel qui est ressorti. (enseignante, Price).

Une petite fille faisait toujours la même histoire : une princesse malade avec des objets en cercle autour d'elle. Après questionnement aux parents, nous avons su que la maman de cette petite fille avait été très malade. (enseignante, Les Hauteurs).

Une enfant insécure plaçait ses objets tout collés ensemble dans le bac jusqu'à ce qu'elle n'ait plus d'espace. J'ai appris par la suite que ses parents venaient de se séparer et qu'elle était en déménagement. Une fois qu'elle s'est ouverte, nous avons remarqué qu'à chaque rencontre, elle plaçait de moins en moins d'objets dans son bac.

... Sans les ateliers, j'aurais passé à côté de quelque chose. Je n'aurais peut-être pas su pourquoi certains étaient plus fatigués, plus tristes [...] ou même s'ils étaient tristes. J'ai l'impression d'être plus sensible et de mieux intervenir. (enseignante, Les Hauteurs).

Les questionnaires ont aussi apprécié la mobilisation, la collaboration et le partage de nouvelles informations résultant de la participation aux ateliers et de la rédaction des cahiers de bord.

J'observais ce que ... (éducateur) a découvert par ses interventions auprès des enfants et cela permettait d'ouvrir des discussions qui n'auraient pas eu lieu sans les ateliers. (gestionnaire, CPE, Mont-Joli).

Ce que j'ai le plus apprécié, c'est voir mon équipe-école travailler en collaboration dans un projet qui plaçait l'enfant au cœur de ses interventions. J'ai vu une belle mobilisation avec des impacts sur les enfants. (directrice, école primaire, Les Hauteurs).

Les ateliers d'expression sont apparus comme complémentaires aux activités pédagogiques régulières. Ils permettent d'enrichir l'expérience d'inclusion au groupe vécue par l'enfant (Machouf et al., 2009). Ils permettent aussi aux éducateurs et enseignants de voir les enfants sous un autre jour à travers ces activités, participant ainsi à la relation élève-enseignant (enfant-éducateur) jugée comme un facteur-clé du bien-être de l'élève à l'école (OCDE, 2015) et *a fortiori* de l'enfant en contexte préscolaire.

Enfin, plusieurs praticiennes ont évoqué la difficulté à changer de posture dans le cadre des ateliers.

Au début, je ne savais pas quel rôle je devais jouer dans les ateliers. Je ne savais pas quelles questions poser [...] si mes interventions étaient correctes. J'ai trouvé difficile de demander aux enfants de raconter leur histoire, sans pouvoir dire si c'était intéressant, si c'était beau. (éducatrice, CPE, Sainte-Luce).

Ce changement de posture est difficile et les apprentissages à cet égard se poursuivent parfois bien au-delà de la formation.

Cahier de bord, séance 3 : Antoine¹⁰ *ne participe pas, il demeure assis face à son bac de sable et manipule mollement deux figurines durant toute la séance. Il les dépose devant lui, sans les animer, sans parler et sans les positionner dans le sable. Il pleure un peu, seul, sans chercher réconfort auprès de moi et sans répondre aux questions que je lui pose. Il ne parle pas lors des partages au début ou à la fin de l'atelier et ne chante pas les chansons de routine.*

Je suis déçue qu'il n'accepte pas mes invitations et qu'il ne semble pas prendre plaisir aux ateliers. Je me sens incompétente. Je pensais que les ateliers seraient bons pour lui qui parle si peu. (éducatrice, Maison des familles, Rimouski)

Entretiens (post-ateliers) : *Antoine a toujours eu une participation ... discrète et je suis restée déçue des ateliers. C'est seulement quand j'ai rencontré sa mère quelques mois plus tard que j'ai pris conscience que j'avais beaucoup d'attentes vis-à-vis cet enfant. À ma grande surprise, la mère m'a dit qu'elle avait trouvé les ateliers très bénéfiques pour son garçon. Il n'a pas répondu à ses questions sur ce qu'il faisait, mais il a chanté la chanson des ateliers à la maison. Durant cette période, il s'est mis à parler davantage. Il va encore chercher le petit pot de sable remis à la fin des ateliers et dit souvent qu'il a été aux jeux dans le sable. La maman dit qu'elle, comme parent, aurait aimé qu'on lui parle davantage de ce que son fils y faisait et y vivait. (éducatrice, Maison des familles, Rimouski)*

L'accueil de l'expression exige de se décentrer de soi, de ses conceptions et attentes (même quant au plaisir que devraient générer les ateliers et à la façon dont l'enfant devrait le manifester). En prenant conscience de sa subjectivité dans l'interprétation de la conduite d'Antoine (vue comme une atteinte à ses capacités d'animatrice), cette éducatrice a poursuivi le développement de ses compétences à accueillir bien au-delà du temps qu'ont duré les

ateliers. Cette illustration du temps long requis pour apprendre confirme toute la justesse de l'expression « formation continue ».

Lors des discussions de concertation précédant les premières formations en animation d'ateliers, les praticiennes convenaient qu'un changement d'attitude requiert du temps et doit être expérimenté *in situ* et de façon répétée pour s'opérer et s'incarner dans un renouvellement des pratiques. D'autres conditions sont toutefois nécessaires pour que les apprentissages réalisés revêtent un caractère durable.

L'implantation d'une formation à l'animation d'ateliers d'expression : une histoire de concertation et de partenariat

Le partenariat entre les programmes locaux de l'éducation à la petite enfance et les institutions sociales, culturelles et éducatives, notamment les collèges et universités, apparaît aujourd'hui comme une autre des conditions nécessaires à l'implantation d'un système compétent d'apprentissage professionnel (Vandenbroeck, Peeters, Urban & Lazzari, 2016).

À Montréal, ce sont les intervenants de l'ERIT qui, par groupe de deux, ont animé pendant longtemps les ateliers dans les milieux scolaires (Lacroix et al., 2007). Cependant, les coûts associés aux ateliers et la demande croissante pour que des enfants en bénéficient, ont poussé l'ERIT à tenter plutôt de former le personnel scolaire à l'animation d'ateliers afin de pérenniser les programmes d'expression créatrice (Machouf et al., 2009). La formation offerte (Erit, 2010) n'a toutefois pas été prise en charge par les institutions d'enseignement supérieur (notamment les universités qui sont responsables de la formation initiale des enseignants) et les défis de la mise en œuvre et du maintien d'un système d'apprentissage professionnel durable sont encore présents. Comment faire face au défi de former des professionnelles de la petite enfance au BSL, situé à six heures de route de Montréal où se situe l'expertise ?

La part des institutions d'enseignement supérieur : formation et recherche

Le service de la formation continue du Cégep de Rimouski a analysé la situation de travail des animateurs des ateliers d'expression de Montréal afin d'identifier les compétences sollicitées par cette intervention auprès des enfants. Déjà dispensateur de la formation initiale en éducation à la petite enfance¹¹, le cégep détenait l'expertise nécessaire pour concevoir et offrir une formation qui lui soit complémentaire. De plus, les ateliers ont été contextualisés à la réalité régionale des enfants (par exemple, des objets et figurines près de la réalité des enfants – motoneiges, originaux, fusils, végétaux de bord de mer – ont été ajoutés dans les bacs ; voir Deneault et al., 2014). Le perfectionnement élaboré est une formation créditée de 435 heures (sur 1 an), destinée aux professionnelles de la petite enfance de notre région travaillant dans divers milieux (Maison des familles, Centres de la petite enfance – CPE –, CISSS, maternelle et première année) et visant à développer leurs compétences à accueillir l'expression de l'enfant (impliquant ici un rejet de la posture d'étayage et d'évaluation habituelle à l'enseignant), à organiser et à animer des ateliers d'expression, à intervenir lors des ateliers et à développer des habiletés de coanimation. La formation comprend une partie théorique, une partie pratique (participer soi-même à des ateliers d'expression, exercer ses habiletés à animer les ateliers) et des stages en milieu préscolaire (exercer ses habiletés à communiquer dans une attitude d'ouverture, à consigner et à coanimer en contexte réel). Elle intègre aussi des séminaires de groupe et des travaux individuels portant sur les problèmes rencontrés lors de l'animation d'ateliers avec les enfants, permettant ainsi une réflexion critique de la part des éducatrices sur leur pratique de l'accueil de l'expression, réflexion reconnue comme essentielle à une appropriation véritable (Thomas & Packer, 2013). La formation mise sur pied mène à une Attestation d'études collégiales (AEC) intitulée *Techniques d'animation d'ateliers favorisant*

*l'expression créatrice auprès d'enfants de 4 à 12 ans*¹². L'ERIT acceptera que la formation prenne une forme différente de celle offerte à Montréal et soutiendra l'équipe locale dans la mise en place de cette formation qui sera donnée pour la première fois à l'hiver 2011 auprès de 11 praticiennes. Deux membres de l'équipe de Montréal accepteront même de se déplacer à Rimouski pour former la première cohorte de professionnelles qui s'inscriront à la formation.

L'équipe du cégep s'alliera aussi à une chercheuse de l'Université du Québec à Rimouski qui s'engagera à mesurer les effets des ateliers *Jeu dans le sable* sur certains indices de développement jugés sensibles chez la population locale. Quarante-cinq enfants de quatre à six ans de Rimouski-Neigette et de la Mitis (issus de trois CPE et de deux maternelles) participeront à une série d'ateliers qui seront animés par les stagiaires inscrits à l'AEC. Les résultats de cette recherche révéleront non seulement que les ateliers ont des effets positifs sur la maturité affective des enfants du groupe expérimental comparativement à ceux du groupe contrôle (diminution des problèmes intériorisés et des comportements hyperactifs, augmentation de la prosocialité), mais qu'ils favorisent également le développement cognitif des enfants (Deneault et al., 2014).

La possibilité d'observer rapidement les effets tangibles issus de nouvelles pratiques est reconnue pour contribuer à mobiliser le milieu autour de ces pratiques (Bigras & Bouchard, 2011). Encouragé par ces résultats, le groupe COSMOSS¹³ Rimouski-Neigette, un regroupement de partenaires communautaires et institutionnels locaux, offrira pendant les deux années subséquentes, des ateliers à des enfants susceptibles de vivre une situation de précarité ou ne fréquentant pas les milieux de garde conventionnels¹⁴. On observera chez eux les mêmes effets (Deneault & Lavoie, 2015) que sur le premier échantillon d'enfants.

Un regroupement de partenaires communautaires et institutionnels locaux : le trait d'union

Si le partenariat a été identifié comme l'une des conditions facilitant l'implantation de systèmes compétents d'apprentissage professionnel, la gouvernance en matière de vision, de finances et de suivi en constitue une autre (Vandenbroeck et al., 2016) qui est susceptible d'en favoriser aussi la durée. Ces deux conditions peuvent prendre des formes diverses. Par gouvernance, on peut signifier celle des milieux de pratique, du milieu politique ou des milieux de formation. Nous nous intéresserons plutôt ici à la gouvernance du partenariat et traiterons donc de ces deux conditions conjointement.

Le partenariat local autour des ateliers d'expression sera facilité par le fait que les institutions mobilisées avaient déjà développé des liens et des habitudes de concertation à travers le regroupement COSMOSS, et ce, bien avant 2010, moment où ont commencé les réflexions entourant la mise sur pied d'une formation sur l'accueil de l'expression. Créé en 2004, COSMOSS vise à favoriser le développement, la réussite éducative et l'inclusion sociale et économique de tous les jeunes (de la conception à 30 ans) en assurant des passerelles entre les organismes qui s'impliquent auprès d'eux. Sa création « ... repose sur le constat d'une certaine impuissance de chaque institution ou organisme à régler seul des problèmes complexes » à cet égard (Levesque, Castonguay, Decoret, Simard & Bouchard, 2013, p. 70), due notamment au fait que la structure de service au Québec est organisée en silos. Par exemple, l'enfant en service de garde et le secteur la petite enfance relèvent du ministère de la Famille. L'enfant qui a des besoins particuliers est suivi par le CLSC¹⁵ ou par le CISSS qui relèvent eux du ministère de la Santé. Enfin, lorsque l'enfant entre à la maternelle, il est intégré à l'école primaire qui relève du ministère de l'Éducation¹⁶. Certains de ces ministères ont des instances régionales, d'autres n'en ont plus depuis les dernières compressions budgétaires imposées par le gouvernement provincial (Radio-Canada, 2014). COSMOSS regroupe des intervenants institutionnels et communautaires provenant du milieu de la santé (Agence de la santé, CISSS), du milieu de l'éducation (MELS, commissions scolaires, écoles, cégep, université), du réseau du ministère de la Famille (CPE et leur regroupement)

et du milieu politique (municipalités et leur regroupement) et vise à « améliorer la continuité, la complémentarité et la cohérence des services offerts aux jeunes » (Lachapelle & Bourque, 2011, p. 3). La collaboration entre les partenaires de COSMOSS se structure autour quatre chantiers (comités) dont un, le Comité Petite Enfance, qui mettra sur pied de nombreuses actions entre 2011 et 2017 dans l'objectif de favoriser une entrée scolaire « réussie ». Les ateliers *Jeu dans le sable* en feront partie à partir de 2012.

En instaurant une logistique de concertation, le regroupement COSMOSS Rimouski-Neigette formalisera le partenariat permettant ainsi aux gestionnaires des institutions-partenaires de libérer leurs employés pour qu'ils participent au projet. Précisons qu'outre les quelques personnes travaillant pour COSMOSS même (qui coordonnent les rencontres mensuelles des partenaires, corédigent les demandes de subventions en soutien aux actions choisies de manière concertée par les partenaires et gèrent les fonds disponibles de façon à réaliser chacune des actions prévues au plan d'action), tous les partenaires impliqués participent aux travaux de COSMOSS durant leurs heures de travail ou bénévolement. La générosité de ces personnes et la mobilisation qu'elle traduit ne sauraient toutefois suffire sans l'apport structurant d'un regroupement reconnu, soutenu financièrement et assurant la gouvernance du partenariat. COSMOSS assurera le suivi de l'action *Jeu dans le sable* que ce soit sur le plan des valeurs des partenaires locaux (respect de l'autonomisation des familles, des enfants et des intervenants dans l'implantation des ateliers), de l'organisation des ateliers (recrutement des milieux intéressés par les ateliers, promotion, soutien logistique à la tenue des ateliers et aux rencontres des partenaires pour leur mise en place) ou de leur financement. La tenue d'ateliers d'expression par une équipe mobile d'animateurs (des professionnels de la première cohorte) dans divers milieux nourrira l'intérêt des professionnelles de ces milieux pour l'intervention. Le partenariat établi à COSMOSS contribuera ainsi à ce que les ateliers d'expression et la formation en animation perdurent dans le temps. Il permettra aussi aux milieux de pratique (CPE, maternelles, Maison des familles, CISSS) de prendre une part active dans la redescription des besoins de formation.

Le partenariat durable : une histoire de flexibilité

Entre 2011 et 2017, le partenariat établi a été appelé à évoluer. Les contraintes imposées par le contexte politique et socio-économique ont entraîné plusieurs modifications dans les règles de fonctionnement interne et de reddition de compte des institutions impliquées, ce qui n'a pas manqué de changer les conditions du partenariat et les conditions de réalisation des actions.

On peut lire dans un document remis aux partenaires par COSMOSS en mars 2017 que « *dans tous les secteurs d'intervention, gestionnaires, professionnels et intervenants ont vécu de nombreuses restructurations au cours des dernières années. Celles-ci ont occasionné plusieurs mouvements de personnel et la capacité d'adaptation des ressources du milieu est sollicitée de façon quasi constante [...] ce qui pourrait affecter la capacité des partenaires à se concerter [...]. Malgré un sentiment d'essoufflement généralisé, la communauté fait donc preuve de résilience et s'adapte aux changements vécus en s'appuyant sur le sentiment d'appartenance territorial et communautaire qui lie les acteurs les uns aux autres* » (COSMOSS, 2017, p. 12).

Nous donnerons deux exemples de changement qui ont requis souplesse et flexibilité afin que le système d'apprentissage mis en place et les ateliers d'expression pour les enfants demeurent. D'abord, la formation à l'animation d'ateliers offerte par le cégep a été modifiée en raison de demandes du milieu qui vivait de nouvelles contraintes. En tant que formation créditée, l'AEC exigeait un nombre d'heures de formation assez élevé et il était de plus en plus difficile pour les milieux de garde (CPE) d'y envoyer des éducatrices, faute de personnel pour les remplacer pendant leur formation. En concertation avec ces milieux, le cégep a élaboré une nouvelle formation dite « sur mesure », offerte en formule hybride (en classe, à distance et dans le milieu de travail) à

partir de l'automne 2017. La formation conserve les trois aspects de départ (formation théorique, pratique et stage en milieu de travail), mais requiert moins d'heures. En contrepartie, elle comporte un coût plus élevé pour les professionnelles qui s'y inscrivent. Puisqu'une portion du budget des milieux de garde peut être utilisé pour la formation continue du personnel, le Comité petite enfance de COSMOSS a décidé de retenir cette formule, la jugeant plus propice à la pérennisation des ateliers, du moins pour les milieux de garde. L'ouverture du cégep à ajuster la formation pour mieux s'arrimer à la réalité changeante des milieux de la petite enfance fait écho à l'importance des pratiques collaboratives qui visent le pouvoir d'agir des praticiennes (Helterbran & Fennimore, 2004) non seulement sur leurs interventions auprès des enfants, mais aussi sur leur formation continue et sur le système social et professionnel auquel elles appartiennent. Pour réduire les coûts de formation, il est prévu que deux éducatrices par milieu se forment et qu'elles prennent ensuite la responsabilité des ateliers pour tous les groupes d'enfants de leur milieu. Cette façon de faire n'est peut-être pas optimale comparativement à la formation de l'équipe entière (Vangrieken, Dochy & Raes, 2016) qui permettrait de minimiser l'effet des mouvements de personnel (nombreux en petite enfance) sur la tenue des ateliers et qui participerait davantage au développement d'une expertise professionnelle entourant les ateliers et leur animation. Pour pallier ces difficultés, des discussions sont en cours entre les partenaires pour voir comment soutenir une communauté de pratique entre les éducatrices de différents milieux par le biais d'un suivi d'implantation à mettre en place par le cégep à la suite de la formation sur mesure.

Le deuxième exemple de changement concerne le regroupement COSMOSS qui a revu sa structure de façon à rassembler les quatre comités thématiques, parmi lesquels se trouve le Comité petite enfance. Cette « démarche de cohésion » a donné lieu à un nouveau plan d'action où la petite enfance n'est plus un secteur d'action distinct. En conformité avec les objectifs de départ, ce nouveau plan dit intégré a pour objectif de bonifier la concertation et de diminuer le travail en silos. Il propose quatre priorités globales dont une, « Parcours social et relationnel », vise à favoriser le développement psychosocial et la santé mentale des jeunes en fonction de leur stade de développement, faisant ainsi de la petite enfance, une étape intégrée au reste du développement. Il est difficile de voir quelles seront les conséquences de cette restructuration du partenariat sur la formation en animation et sur la dissémination des pratiques d'accueil de l'expression des enfants dans notre région, mais les différents programmes d'expression créatrice élaborés par l'ERIT, *Jeu dans le sable*, *Art et contes* et *Théâtre Pluralité*, respectivement destinés aux jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire (voir Rousseau et al., 2017 pour une description) pourraient servir cette nouvelle priorité.

Redéfinir le partenariat au fil du temps et accepter qu'il se structure différemment peut contribuer à sa survie. Si la flexibilité que cette redéfinition appelle contribue directement à la perpétuation du partenariat, elle pourrait aussi concourir indirectement au maintien du système d'apprentissage professionnel qui en découle. Les changements qui surviennent dans les institutions sociales, culturelles, éducatives, communautaires et politiques ou dans le partenariat qui les mobilise sont la preuve que la pérennisation des actions au service des jeunes enfants et les apprentissages professionnels qui y sont associés demeurent un défi. Si ces institutions sont nécessaires à des actions sociales concertées et durables, ce sont souvent les individus dans ces institutions et leur désir de travailler ensemble qui permettent de trouver la manière de poursuivre le partenariat nonobstant les changements institutionnels. Il nous apparaît ainsi que la véritable innovation consiste à trouver des voies pour maintenir les liens et repose sur l'élaboration de formes diversifiées (et parfois complexes) de structuration du partenariat.

Conclusion (ainsi s'achève notre histoire)

La mobilisation des acteurs institutionnels et communautaires autour d'une action visant à favoriser le développement des enfants au BSL, les ateliers d'expression *Jeu dans le sable*, a permis de mettre sur pied une

formation continue pour outiller les praticiennes à animer de tels ateliers.

Depuis le début de la concertation autour de cette action, le milieu de la petite enfance et le milieu scolaire ont subi plusieurs compressions budgétaires qui ont modifié et dégradé à plusieurs égards les conditions de travail des éducatrices et des enseignantes. Malgré ce contexte peu propice aux initiatives et au désir de formation continue, certaines conditions ont contribué à garder le cap sur l'action et sur la formation qu'elle requiert.

1. S'inspirer d'initiatives existant ailleurs (et les adapter) pour contribuer à la formation en petite enfance dans son milieu.
2. Démontrer la pertinence sociale de nouveaux apprentissages professionnels en les reliant aux besoins locaux identifiés dans le milieu et à la cause des enfants.
3. Démontrer la pertinence professionnelle de ces apprentissages (identifier en quoi ils peuvent bonifier la pratique professionnelle ou compléter la formation initiale reçue).
4. S'inscrire dans un partenariat local visant un objectif commun d'actions et de formation, et mobilisé à réfléchir aux enjeux, besoins et solutions pour les mettre en place, les maintenir et les évaluer. Le partenariat comprend les milieux de première ligne auprès des enfants (milieu de garde et autres), premiers vecteurs de l'action à réaliser dans le milieu, et les institutions d'enseignement supérieur qui soutiennent le pôle formation et évaluation. Il prévoit un rôle de gouvernance à un des partenaires.
5. Faire preuve de flexibilité dans le partenariat (surtout en période d'instabilité institutionnelle).

Ces conditions nous apparaissent transposables à d'autres milieux qui souhaiteraient s'inspirer de notre expérience pour mobiliser le milieu de pratique envers une formation continue et établir-maintenir des partenariats favorisant l'apprentissage professionnel en petite enfance.

Références

- Bigras, N. & Bouchard, C. (2011). Favoriser l'échange de connaissances entre praticiens et chercheurs de la petite enfance. Enjeux et défis. Dans N. Bigras & C. Bouchard (éds.), *L'échange de connaissances en petite enfance. Comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bruner, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance*, 58 (2), 118-125.
- Bruner, J. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Éditions Retz.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage. Agir comme guide pour soutenir l'autonomie*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- COSMOSS (mars 2017). *Portrait – Diagnostic réalisé dans le cadre de la démarche de cohésion 2015-2020*. Rimouski, Québec.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation à la petite enfance*. Toulouse : Éditions Érès.
- Deneault, J., Lefebvre, O. & Rousseau, C. (2014) Le jeu symbolique permet-il de « se préparer à l'école » ? Les effets des ateliers d'expression « Jeu dans le sable » sur le développement cognitif et affectif d'enfants de 4 à 6 ans. *Revue de psychoéducation*, 43(2), 299-321.
- Deneault, J. & Beauregard, C. (2016). Le jeu dans le sable : un lieu et un temps pour s'exprimer. *Revue préscolaire*, 54(2), 21-23.
- Deneault, J. & Lavoie, N. (28 mai 2015). *Jouer dans le sable : des ateliers ritualisés d'expression pour favoriser le développement d'enfants provenant de divers milieux du Bas-Saint-Laurent*. Communication présentée au colloque « Soutenir le développement global de l'enfant d'âge préscolaire québécois : que propose la recherche ? » tenu dans le cadre du 83^e congrès de l'ACFAS, Rimouski, Canada.
- Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008). *En route pour l'école ! Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional*. Montréal, Direction de santé publique, ASSSM.
- Équipe de recherche et d'intervention transculturelle (2010). *Jeu dans le sable. Manuel de formation. Atelier d'expression créatrice*. Montréal, Qc : Erit.
- Gaviria-Loaiza, J., Han, M., Vu, J. A. & Hustedt, J. (2017). Children's responses to different types of teacher involvement during free-play. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 4-19.
- Helterbran, V. R. & Fennimore, B. S. (2004). Early childhood professional development: Building from a base of teacher investigation. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 267-271.
- Janus, M. & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI). A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 39(1), 1-22.
- Kalf, D. M. (1973). *Le jeu de sable*. Paris : Épi.
- Lachapelle, R. & Bourque, D. (2011). COSMOSS. *Une démarche de concertation régionale en développement social*. Québec : Chaire de recherche du Canada en organisation communautaire.
- Lacroix, L., Rousseau, C., Gauthier, M-F., Singh, M-A., Giguère, N. & Lemzoudi Y. (2007). Immigrant and refugee preschoolers' sandplay representations of the tsunami. *The Arts in Psychotherapy*, 34, 99-113.
- Levesque, J.-Y., Castonguay, A., Decoret, L., Simard, R. & Bouchard, J-M. (2013). L'expérience de la municipalité de Rimouski-Neigette pour favoriser la réussite de l'entrée scolaire des enfants : une réalisation du dispositif COSMOSS. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rief.034.0067>
- Machouf, A., Gauthier, M.-F., Rousseau, C. & Benoît, M. (2009). Dissémination des projets d'expression créatrice pour les enfants immigrants et réfugiés. Le défi du transfert des connaissances et des pratiques. *Revue de psychologie québécoise*, 30(3), 121-139.

- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 11/93, 9-13.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire* (PFÉQ). Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire : maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille (2007). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif des services de garde du Québec (mis à jour)*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- OCDE (2015). Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? *PISA à la loupe*, 2015/04 (avril), 1-4.
- Radio-Canada, Est-du-Québec (12 mai 2014). *Fermeture des directions régionales du ministère de l'Éducation*. Ici Radio-Canada. Repéré à <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/666822/mels-directionsregionales-fermetures>
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus : Merrill Publishers.
- Rousseau, C., Benoit, M., Lacroix, L. & Gauthier, M.-F. (2009). Evaluation of a sandplay program for preschoolers in a multiethnic neighbourhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(6), 743-750.
- Rousseau, C., Beauregard, C. & Michalon-Brodeur, V. (2017). Penser la prévention pour les enfants réfugiés et immigrants : quand altérité et souffrance sociale se conjuguent. Dans M. Dorais (dir.), *Prévenir* (p. 105-167). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Samson, I. & Durand, D. (2011). Se mobiliser pour mieux soutenir le développement des enfants. Dans N. Bigras & C. Bouchard (éds.), *L'échange de connaissances en petite enfance. Comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Simard, M., Tremblay, M.-È., Lavoie, A. & Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec : Institut de la statistique du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>
- Thomas, S. & Packer, D. S. (2013). A reflective teaching road map for pre-service and novice early childhood educators. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(1), 1-14.
- Vandenbroeck, M., Peeters, J., Urban, M. & Lazzari, A. (2016). Introduction. Dans M. Vandenbroeck, M. Urban & J. Peeters (Eds.), *Pathways to professionalism in early childhood education and care*, (pp. 1-14). London : Routledge.
- Vangrieken, K. Docchy, F. & Raes, E. (2016). Team learning in teacher teams: Team entitativity as a bridge between teams-in-theory and teams-in-practice. *European Journal of Psychology of Education* (EJPE), 31(3) 275-298. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0279-0>

(Endnotes)

- 1 Les résultats issus de l'IMDPE sont aussi recueillis au Yukon et dans toutes les provinces canadiennes. Le groupe de travail pancanadien sur l'IMDPE comprend des représentants de l'Offord Centre for Child Studies (qui a mis au point l'IMDPE) et de nombreuses administrations réunissant des données, dont le Manitoba et le Québec.
- 2 Odette Lefebvre et Marie-Laure Lavoie.
- 3 Au Québec, les cégeps (collège d'enseignement général et professionnel) offrent des formations postsecondaires, soit la formation générale requise comme condition d'admission à l'université et les formations techniques comme la formation en éducation à la petite enfance.
- 4 Le féminin sera utilisé comme générique dans l'article dans le seul but de ne pas alourdir le texte. L'expression « praticiennes de la petite enfance » réfère principalement aux éducateurs-éducatrices en milieu de garde et aux enseignants-enseignantes de la maternelle.
- 5 Centre intégré de Santé et Services sociaux.
- 6 On considérera qu'il s'agit d'un programme de prévention primaire puisque tous les enfants (et non quelques enfants ciblés) y participent.
- 7 Trois ans d'études collégiales techniques au cégep pour des éducatrices en Centre de la petite enfance (CPE) et quatre ans d'études universitaires (baccalauréat) pour les enseignantes de maternelle.
- 8 L'expression « conduit les enfants » implique une direction. Cette direction recouvre deux sens interreliés : le caractère de la relation pédagogique (l'adulte joue un rôle directif, il imprime une direction sans l'imposer) et la destination de l'enfant (il existerait une destination au parcours de l'enfant : la prochaine étape – proximale ou lointaine – de développement).
- 9 Le nom de la municipalité.
- 10 Un pseudonyme.
- 11 Au Québec, les éducateurs et éducatrices à la petite enfance travaillant dans un CPE certifié sont formés par le biais d'un Diplôme d'études collégiales en *Techniques d'éducation à l'enfance* obtenu au terme de 3 ans de cégep ou d'une Attestation d'études collégiales (AEC) en *Techniques d'éducation à l'enfance* d'une durée généralement de 1 260 heures (équivalant à un an). Le ministère de la Famille exige en CPE un ratio d'au moins deux éducateurs ayant le diplôme technique pour un ayant l'AEC.
- 12 Outre le volet préscolaire (*Jeu dans le sable*), l'AEC comporte aussi un volet primaire (*Les arts et le conte*) qui ne fait pas l'objet de cet article.
- 13 *Communauté ouverte et solidaire pour un monde outillé, scolarisé et en santé.*
- 14 Ces enfants fréquentent par exemple le milieu communautaire (la Maison des familles), un CPE en garde atypique et leurs parents bénéficient d'une allocation visant à contrer la défavorisation économique ou ils participent au programme Passe-Partout offert à certains enfants de la maternelle et visant à stimuler leur développement et à soutenir les compétences parentales.
- 15 Centre local de santé communautaire.
- 16 Maintenant, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.