



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

# PARTICIPATION SOCIALE ET DEFIS DE LA RELATION DE SOUTIEN

Volume 1, numéro 2

2014

## SYSTEMES DE VALEURS RELIES A L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES INTERVENANTES A LA PETITE ENFANCE DANS DES CONTEXTES CULTURELS DIFFERENTS\*\*

MANON BOILY, UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL, CANADA<sup>1</sup>

MARCEL TRUDEL, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA

### Résumé

Cet article décrit les profils de valeurs des intervenantes à la petite enfance, reliés à la problématique de l'identité professionnelle. L'influence des contextes culturels est examinée à partir des représentations d'intervenantes, relativement à leurs choix de pratiques et de valeurs. En partant de la méthodologie Q, l'analyse factorielle avec matrice inversée a dégagé cinq systèmes de valeurs interculturels correspondant aux représentations des groupes professionnels. Le premier groupe privilégie un rôle d'observation; le second favorise le développement global et l'estime de soi; le troisième valorise le développement psychomoteur de l'enfant; le quatrième valorise la santé, le respect du rythme de l'enfant et son développement intellectuel ; le cinquième favorise l'intervention médiatrice, l'encadrement et la sécurité de l'enfant. Ces résultats mettent en évidence la diversité des systèmes de valeurs associés à l'identité professionnelle des intervenantes provenant de contextes culturels diversifiés.

**Mots-clés :** Identité professionnelle, milieu de garde, éducation, petite enfance, système de valeur, contexte culturel.

### 1. INTRODUCTION

Dans le domaine de la petite enfance, plusieurs recherches ont démontré que la culture est un élément important qui influence les pratiques et les rôles privilégiés par les professionnels (Baudelot, Rayna, Hoshi-Watanabe et Takahashi, 2005; Bédard, 2002; Brougère, 2010; Hoshi-Watanabe, 2010; Rayna, 2004). Il en est ainsi des professionnels de la petite enfance dont les pratiques consacrées à l'éducation des enfants se différencient d'une société à l'autre (Brougère, 2010; Trinquier, 2001). Par ailleurs, ces pratiques sont associées

---

<sup>1</sup>Adresses de contact : boily.manon@uqam.ca - marcel.trudel@usherbrooke.ca

\*\*Pour citer cet article :  
Boily, M. et Trudel, M. (2014). Les systèmes de valeurs reliés à l'identité professionnelle des intervenantes à la petite enfance dans des contextes culturels différents, *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, 1(2), 186-198.

à des construits composés des représentations (Iannaccone, Tateo, Mollo et Marsico, 2008) et des valeurs qui leur sont sous-jacentes (Brougère 2010).

Historiquement, plusieurs recherches reliées au développement de l'identité professionnelle en petite enfance ont porté sur l'examen de textes officiels, de cadres pédagogiques et d'offres de formation dans différents pays, afin de documenter l'évolution des professions du domaine de la petite enfance et d'identifier les différences et les similitudes au sein de diverses cultures (Karlson Lohmander et Pramling Samuelson, 2002; McGillivray, 2008; Oberhumer, 2002, 2005; Woodrow, 2008). Au-delà de l'examen de textes officiels qui font référence à une identité professionnelle prescrite, il y a lieu de s'interroger sur la réalité des acteurs de terrain. Le discours des professionnels est pris en compte à travers un construit qui englobe leurs systèmes de valeurs. La présente étude contribue à documenter le développement de l'identité professionnelle des intervenantes en petite enfance à partir de leur représentation des systèmes de valeurs. La culture véhiculant certaines valeurs, pensées et actions (Rocher, 1969; Meyer-Bisch, 1999) est considérée comme un facteur prédominant dans la construction de l'identité professionnelle. Ainsi, plusieurs construits collectifs apparentés à des contextes culturels différents (Belgique, France, Mali et Québec) sont examinés à partir des systèmes de représentation d'intervenantes à la petite enfance (éducatrices, éducateur, puéricultrices, auxiliaires puéricultrices et psychomotriciennes) et associés à des valeurs précises. Ces systèmes de représentation permettent de mieux cerner les valeurs qui orientent et guident les gestes et les pratiques des professionnels (Abric, 1994; Roux-Perrez, 2004, 2011), et ainsi d'avoir accès à leur identité professionnelle. Les contextes culturels choisis pour notre étude (en Belgique, en France et au Mali) sont associés à des milieux de garde qui ont bien voulu recevoir des stagiaires québécoises participant à un stage international en petite enfance. Plusieurs éducatrices provenant des milieux de garde du Québec ont également participé à l'étude, afin de rendre compte de l'identité professionnelle des éducatrices québécoises. Cette étude a été réalisée afin de cerner la structure représentationnelle imprégnée par les priorités propres à chaque culture.

## **2. LES ASSISES THÉORIQUES DU PROJET DE RECHERCHE**

### **2.1. Le développement de l'identité professionnelle**

L'identité professionnelle s'actualise au regard d'une profession ou d'un métier (Gervais et Portelance, 2005; Riopel, 2006). Elle désigne «l'ensemble des façons de penser, de sentir et d'agir propres à ce groupe, apprises et partagées par ses membres et qui servent à constituer objectivement et symboliquement ceux-ci en groupe particulier et distinct» (Lessard, 1986, p. 166). Toutefois, bien que le développement de l'identité professionnelle soit influencé quelques fois par la dimension sociale, il trouve également sa source dans la dimension psychologique qui appartient à l'aspect singulier de l'individu (Dieci, Weiss et Monnier, 2010; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001), notamment ses propres choix de valeurs. Abordée sous l'angle d'un courant interactionniste, l'identité professionnelle se construit et se transforme dans une dynamique complexe (Gohier et al., 2001; Trede, Macklin et Bridges, 2011) mettant au premier plan les interactions entre l'identité personnelle et les identités collectives (Dubar, 1994), principalement celles associées aux professions. Alors que l'individu tente de s'identifier à son groupe professionnel et aux aspects reliés à sa profession, comme les valeurs et les pratiques communes (Gohier et al., 2001; Martineau et Gauthier, 2000; Riopel, 2006), il essaie également de s'en distinguer dans un processus de construction d'une représentation de son «soi professionnel» (Gohier et al., 2001). L'identité professionnelle naît de ces tensions et de ces interactions (*Ibid.*). À cet égard, aborder la problématique de l'identité professionnelle requiert d'accorder une attention particulière à la notion de représentation.

## 2.2. Sous l'angle des représentations et de la culture

Les représentations correspondent à des opinions que l'on se fait sur des objets provenant du contexte social (Moscovici, 1961). Considérées comme des connaissances, élaborées et partagées socialement par un groupe d'individus dans le but d'avoir accès à une réalité collective (Jodelet, 1989; Moscovici, 1989), les représentations mettent en évidence des catégories et des structures ayant une base culturelle commune (Bernoussi et Florin, 1995). À ce sujet, Gervais (1999) précise que : «d'une part, les représentations s'incarnent à travers des perceptions individuelles et dépendent de l'histoire et de l'expérience de chaque sujet et, d'autre part, elles se développent au sein d'un groupe, sont liées à des pratiques sociales de telle sorte que certains aspects des représentations sont partagés par les membres du groupe» (p. 274). Dans cet article, les représentations subjectives des intervenantes en petite enfance sont analysées dans leurs similitudes et leurs différences en vue d'avoir accès à leurs construits collectifs reliés à leurs systèmes de valeurs. Ces construits prennent forme sous l'influence de la culture.

La notion de culture réfère entre autres à un système de valeurs, de croyances et de normes (Meyer-Bisch, 1999) qui, sous-jacents à l'action sociale (Chalifoux, 1993), seraient transmis aux générations futures (Forquin, 1989). Dans le contexte d'une profession, les comportements adoptés sont d'abord soumis à des normes prescrites par le groupe ou la collectivité, ou encore à des actions qu'il reconnaît (Dieci, Weiss et Monnier, 2010). En fait, l'identité ne peut être abordée sans que soit prise en compte la culture dans laquelle elle s'insère (Gohier, 2006).

## 2.3. Les objectifs visés

Cette étude vise à explorer les valeurs privilégiées par les intervenantes à la petite enfance dans les milieux de garde situés à la fois au Québec et ailleurs en milieu francophone, et à établir des regroupements dans les systèmes de valeurs, afin de cerner leur identité professionnelle. Elle a également comme but de comparer les systèmes de valeurs privilégiés par les intervenantes de ces différents contextes culturels et ainsi de saisir leur influence sur le développement de leur identité professionnelle.

## 3. MÉTHODOLOGIE

La présente étude s'oriente vers une approche de type évaluative. Elle tient compte de la dimension subjective des représentations des intervenantes des milieux de garde provenant de quatre pays. L'analyse de l'identité professionnelle est abordée à partir de la méthodologie Q; elle met en évidence les valeurs reliées aux pratiques d'éducation privilégiées auprès des enfants, en tenant compte de différents facteurs influençant l'évolution des représentations.

### 3.1. Les participantes

Dans l'ensemble, la sélection des participantes à l'étude se base sur un échantillon de convenance, puisque les concernées ont été sollicitées lors d'activités de formation continue auxquelles participaient plusieurs stagiaires québécoises. Ainsi, deux grands groupes d'intervenantes font partie de l'étude. Le premier groupe intègre des intervenantes travaillant dans les services de garde, dont les milieux ont accueilli des stagiaires québécoises dans le cadre d'un stage à l'international dont la durée variait d'une période allant de deux à quatre semaines. On relève la participation de professionnelles (éducatrices, puéricultrices, auxiliaires puéricultrices et psychomotriciennes) travaillant auprès d'enfants de 0 à 3 ans en Belgique (n=9) et en France (n=7). Nous retrouvons également des éducatrices et un éducateur provenant du Mali (n=6) et travaillant auprès d'enfants de 2 à 5 ans.

Le second groupe à l'étude comprend 59 éducatrices québécoises travaillant dans des services de garde 0-5 ans qui sont inscrites dans un cours universitaire de formation continue. Les services de garde du Québec sont des centres de la petite enfance, des garderies privées ou en milieu familial et des haltes garderies.

### **3.2. La contribution à l'étude de l'identité professionnelle**

Le choix méthodologique porté vers la méthode Q permet d'étudier la subjectivité des individus, notamment leurs systèmes de valeurs, leurs croyances et leurs représentations à l'égard d'un sujet donné (Ernest, 2001; Pittman, Kerpelman, Lamke et Sollie, 2009). Cette méthode développée par William Stephenson dans le milieu des années 1930, privilégie une approche qui favorise la complémentarité des méthodes qualitatives et quantitatives (Amin, 2000; Stephenson, 1953). Sur le plan qualitatif, plusieurs énoncés sont générés à partir d'entrevues auprès de sujets concernés par l'objet de l'étude, d'une recherche méticuleuse dans les documents officiels reliés à l'objet d'étude et de la collaboration d'experts, en vue de construire un Q-Sort. Cet instrument, une fois construit, est soumis à des participants qui doivent trier des énoncés en fonction du degré de priorité accordé. En somme, cette approche permet aux répondants d'exprimer leur subjectivité par la priorisation des items selon leur propre point de vue. Un traitement statistique est alors effectué dans le but de mettre en évidence la distribution et l'interrelation entre les valeurs priorisées, puis d'identifier les différents profils de regroupement à l'aide d'analyses factorielles (Gauzente, 2005; Pourtois et Desmet, 1988). La démarche analytique implique préalablement une inversion des matrices de données afin de calculer les corrélations entre les participants, permettant ainsi d'estimer l'association entre les individus plutôt que celle reliant les variables.

### **3.3. La démarche de construction du Q-Sort**

Pour construire le questionnaire Q-Sort, des entrevues ont été réalisées auprès d'étudiantes de troisième année en Techniques d'éducation à l'enfance, afin de cerner les principaux rôles associés à l'éducatrice. À la suite de ces entrevues, un décodage du verbatim a été réalisé et a permis de formuler plusieurs énoncés en lien avec les rôles assumés par l'éducatrice ou l'intervenante à la petite enfance. Dans un deuxième temps, plusieurs énoncés ont été tirés des travaux et des documents publiés sur les thèmes associés aux rôles des intervenantes en milieu de garde, aux valeurs éducatives et aux différentes approches pédagogiques privilégiées, et cela, au sein de plusieurs cultures. Grâce à cette démarche en deux étapes, 86 énoncés ont été générés.

Par la suite, en conformité avec les pratiques courantes de la technique Q-sort, une équipe de dix professionnels québécois (experts) du milieu de l'enfance a entrepris un travail de vérification de la formulation des énoncés afin de s'assurer que le vocabulaire employé demeure accessible aux participants. À partir de cette dernière version des énoncés, nous avons demandé à un groupe de 20 intervenantes à la petite enfance dans les milieux de garde de procéder à une priorisation des énoncés selon la représentation qu'elles se faisaient du rôle de l'éducatrice en milieu de garde. Lors de cet exercice, elles pouvaient également suggérer l'ajout d'énoncés ne faisant pas partie du Q-Sort. En intégrant les 15 nouveaux énoncés proposés par les éducatrices, la seconde version du Q-sort fut constituée de 101 items.

Étant donné que l'utilisation de la méthode Q exige un nombre limité d'éléments, soit un maximum de 80 items, une révision finale du matériel a été effectuée (Corr, 2001). À cet effet, un groupe de huit éducatrices, différentes des groupes précédents, s'est afféré à cette tâche en sélectionnant les éléments jugés les plus appropriés. Des 101 énoncés, 79 ont été conservés. Ceux-ci sont reliés à des contextes spécifiques des milieux de garde tels que 1) l'observation, 2) la planification de l'horaire et des activités, 3) l'animation des activités pédagogiques, des routines et des transitions, 4) la gestion de groupe, 5) la relation avec les enfants, 6) la santé

et la sécurité, 7) l'autonomie laissée à l'enfant, 8) les interventions éducatives, 9) le développement global de l'enfant, 10) le travail du personnel éducateur et les réunions, 11) les relations avec les parents.

### 3.4. Le déroulement de la collecte de données

La passation du Q-Sort a été effectuée individuellement et a requis une période de 45 à 60 minutes pour être complétée. Les intervenantes ont été invitées à remplir l'instrument sur le lieu de leur travail ou à la maison et à le rapporter dans les jours suivants. Dans le cadre de cette étude, nous avons prévu la sélection d'un nombre exact d'énoncés pour chacun des sept échelons de priorisation du Q-Sort (Tableau 1).

Tableau 1

Sept échelons de priorisation du Q-Sort

Totalement en accord	Très en accord	Un peu en accord	Neutre	Un peu en désaccord	Très en désaccord	Totalement en désaccord
(6 cartes)	(9 cartes)	(14 cartes)	(21 cartes)	(14 cartes)	(9 cartes)	(6 cartes)
- 3	- 2	- 1	0	+1	+2	+3

Préalablement à l'analyse statistique des données, chaque énoncé a reçu une valeur variant de -3 (pour totalement en désaccord) à +3 (pour totalement en accord) afin de faciliter la lecture des résultats.

### 3.5. Le traitement statistique des données du Q-Sort

Les analyses statistiques des données ont été effectuées à partir du logiciel SPSS. Afin d'identifier les regroupements factoriels, les matrices de données ont été inversées dans le but de procéder au calcul des corrélations entre chacune des paires de répondants. Ces matrices de corrélations ont permis de dégager différents regroupements de répondantes à l'aide des analyses factorielles (avec rotation varimax). Par la suite, les énoncés ayant le plus et le moins contribué à chacun des groupes ont été mis en évidence. Cette stratégie analytique a permis de mieux caractériser le profil d'identité professionnelle de chacun des groupes d'éducatrices, tout en tenant compte des différents contextes culturels.

## 4. RÉSULTATS

Pour rappel, la présente étude a permis d'explorer les valeurs privilégiées par les intervenantes dans les milieux de garde belges, français, maliens et québécois, puis à identifier les groupes factoriels qui émergent de leur évaluation afin de documenter empiriquement différents systèmes de valeurs, et de vérifier l'émergence des similitudes et de différences en matière d'identité professionnelle des intervenantes dans quatre contextes culturels malien, français, belge et québécois. La dimension culturelle est ainsi liée non seulement aux contextes dans lesquels travaillent les éducatrices mais aussi à la culture professionnelle qui a cours dans leurs garderies. Denzau et North (1994) considèrent la culture comme « *une encapsulation des expériences des générations passées de n'importe quel groupe culturel particulier et, comme tenu de la diversité des expériences humaines dans différentes environnements, il existe une grande variété de modèles de comportement et de pensée* » (Denzau et North, 1994, p.15).

#### 4.1. Description qualitative des caractéristiques des regroupements d'intervenantes

Les résultats mettent en évidence cinq groupes distincts de professionnels partageant des valeurs éducatives similaires pour l'ensemble de l'échantillon. Cette structure factorielle explique près de 64% de la variance

Dans le but de caractériser chacun des groupes, une analyse descriptive et qualitative des énoncés a été effectuée, afin de mieux rendre compte des valeurs privilégiées par les intervenantes. Les intervenantes sont classées en cinq groupes : le premier groupe privilégie les interventions liées à l'observation et soutient le développement de l'enfant alors que le second privilégie la planification des activités. Le troisième groupe privilégie l'animation et soutient le développement psychomoteur alors que le quatrième groupe privilégie l'observation et la surveillance de l'enfant. Le dernier groupe travaille avec le curriculum. On relève que les intervenantes positionnées sur le premier groupe préconisent davantage un rôle d'observatrice pour répondre aux besoins de l'enfant afin de le soutenir dans son développement. Dans l'ensemble, ce rôle semble soutenir trois valeurs qui ont trait au développement de la coopération et au respect inconditionnel qu'elles accordent à l'enfant, dont son rythme de fonctionnement quotidien. De plus, elles privilégient l'établissement d'une relation se voulant empreinte de chaleur et de respect, tout en laissant beaucoup de liberté à l'enfant dans l'exploration de ses capacités motrices. À l'inverse, elles rejettent le fait d'utiliser leur autorité pour exercer du contrôle, punir ou récompenser l'enfant. Elles préfèrent également ne pas se baser sur un curriculum déjà établi pour planifier les activités de la journée. De plus, elles sont peu favorables au fait d'organiser des rassemblements en grand groupe afin de susciter la conversation entre les enfants. Dans l'ensemble, ces éducatrices semblent moins favorables à une approche dite comportementale ou comportementale compte tenu qu'elles ne privilégient aucunement l'utilisation de renforcement ou de punition.

L'analyse descriptive du profil des éducatrices positionnées sur le second groupe (facteur II), composé essentiellement des éducatrices québécoises ainsi que d'une éducatrice malienne, nous indique que leur rôle est premièrement orienté vers la planification d'activités en vue de favoriser le développement global de l'enfant. Nous précisons que cette éducatrice malienne a collaboré avec des éducatrices québécoises sur un projet éducatif, et ce, sur plusieurs années. De plus, la période des soins ou routines est vue comme un des moments privilégiés de rencontre entre l'enfant et l'adulte, traduisant ainsi l'importance qu'elles accordent à la santé et au développement socio-affectif. À cet égard, elles sont très préoccupées par l'établissement d'une relation de confiance avec l'enfant et le développement d'une bonne estime de soi chez ce dernier. Par ailleurs, les résultats mettent également en évidence que ces éducatrices accordent beaucoup d'importance à la surveillance, à l'hygiène, à la sécurité des enfants et aux indices de négligence. Elles refusent d'utiliser leur autorité pour exercer du contrôle sur le groupe d'enfants, de punir un enfant qui n'écoute pas ou encore de garder une certaine distance dans leurs contacts physiques. De plus, elles ne permettent pas aux enfants de se promener seuls dans divers endroits du service de garde, démontrant ainsi l'importance pour elles d'avoir en tout temps les enfants sous surveillance. Par ailleurs, elles ne sont pas en accord avec le fait de permettre aux enfants d'organiser l'horaire de leur journée, indiquant ainsi qu'il y a probablement déjà un horaire établi auquel l'enfant doit se soumettre. Enfin, ces éducatrices ont aussi rejeté plusieurs énoncés se référant aux aspects psychomoteurs du développement.

L'analyse abordant les énoncés les plus choisis par les intervenantes du troisième groupe (facteur III), nous indique que celles-ci priorisent plusieurs énoncés reliés au développement psychomoteur de l'enfant. Ces énoncés sont notamment reliés à l'animation et à la planification d'activités qui stimulent le développement psychomoteur, en plus de rendre disponible un matériel favorable aux activités motrices. Pour ces

intervenantes, le jeu prend une place importante puisqu'il favorise le développement moteur de l'enfant. Enfin, la confiance et la créativité sont deux valeurs qu'elles considèrent importantes. Elles priorisent donc l'encouragement et le soutien de l'enfant dans ses nouvelles idées de jeux ainsi que le développement de la confiance en ses capacités motrices. En contrepartie, elles accordent moins d'attention à l'hygiène, la prévention de la contamination et la sécurité ou la surveillance des enfants.

Le quatrième groupe (facteur IV), intègre quant à lui, trois des six répondantes. Ce groupe priorise d'abord des énoncés faisant référence à l'importance de l'observation et de la surveillance de l'enfant. On relève aussi une préoccupation pour la prévention des problèmes de santé chez ce dernier. Ces éducatrices privilégient également des techniques pour avoir un bon contrôle sur le groupe. Elles sont attentives au rythme de l'enfant, à l'établissement d'une relation d'attachement harmonieuse et au développement intellectuel. À cet égard, elles n'hésiteront pas à donner à l'enfant le temps dont il a besoin pour terminer une activité. De plus, elles cherchent à lui poser des questions pour favoriser le développement de sa pensée. À l'inverse, elles rejettent le fait de proposer régulièrement aux enfants des activités variées (dirigées par l'adulte, laissées à l'initiative des enfants ou semi-dirigées). Elles rejettent également le fait de laisser les enfants organiser l'horaire de leur journée. Elles n'adhèrent donc pas à une pédagogie du laisser-faire.

Le cinquième et dernier groupe (facteur V) intègre deux répondantes qui ne corrélaient pas avec les autres groupes. Même s'il est plus modeste, on observe un rapprochement des valeurs de ce groupe et deux autres éducatrices (IA05 et IA02). L'analyse qualitative indique que ces éducatrices rapportent avoir moins d'intérêt pour les activités planifiées en fonction des intérêts des enfants et de leur développement global et priorisent plutôt l'utilisation d'un curriculum déjà établi pour planifier les activités de la journée. Notons que le gouvernement malien met à la disposition des éducatrices un curriculum où les activités et les thèmes sont bien documentés. Les éducatrices de ce groupe sont également favorables à l'idée de fournir des conseils lorsqu'un enfant prend une initiative et qu'il ne s'y prend pas de la bonne façon. Elles soulignent ainsi l'importance accordée au rôle de médiateur dans la culture. De plus, elles révèlent qu'elles sont attentives au rythme de développement de l'enfant et à son confort. Par ailleurs, elles n'hésitent pas à utiliser plusieurs techniques pour avoir un bon contrôle sur le groupe. Enfin, l'observation du développement de l'enfant, ainsi que l'utilisation de ressources communautaires, font partie des préoccupations de ces éducatrices. En contrepartie, elles ne sont pas en faveur de permettre aux enfants d'organiser l'horaire de leur journée, ni de les laisser circuler dans le service de garde sans leur surveillance. Dans l'ensemble, elles semblent concevoir leur rôle d'éducatrice comme prioritairement orienté vers l'encadrement et la sécurité de l'enfant.

#### **4.2. L'analyse factorielle intégrant les milieux de groupes**

La démarche analytique initiale aborde le profil des éducatrices québécoises du deuxième groupe ci-dessus identifié. Globalement, l'analyse factorielle, basée sur les matrices de données inversées, met en évidence quatre sous-groupes issus de 59 éducatrices. Ce résultat explique près de 46 % de la variance totale, dont 31 % chez les éducatrices du premier sous-groupe. Ce sous-groupe s'apparente au profil de l'éducatrice proactive-planificatrice qui s'oriente vers la stimulation du développement global de l'enfant et l'organisation des activités de jeu. Il accorde également de l'importance à la surveillance, à la sécurité des enfants et à la prévention. Sans être autoritaires ou permissives, les répondantes de ce sous-groupe préfèrent exercer un certain pouvoir à travers leurs rôles d'éducatrices.

Le second sous-groupe explique 6 % de la variance et qualifie l'éducatrice qui privilégie davantage la relation avec l'enfant. Ainsi, c'est l'aspect socio-affectif du développement de l'enfant qui est le centre d'attention. Le



troisième sous-groupe (5 % de la variance) se réfère à l'éducatrice valorisant plutôt l'acquisition par l'enfant de comportements acceptables et l'application de conséquences si ceux-ci ne sont pas respectés. En somme, ces éducatrices visent à rendre l'enfant responsable de ses conduites. Les éducatrices du dernier sous-groupe (4 % de la variance) priorisent quant à elles des valeurs associées à la santé et la sécurité des enfants.

## 5. DISCUSSION

Les résultats des Q-Sorts complétés par les intervenantes des différents milieux de garde nous ont permis de dégager différents groupes de valeurs associées à leur identité professionnelle et de documenter les similitudes et les différences au regard des divers milieux culturels.

L'analyse factorielle et l'interprétation des configurations des profils ont permis de mettre en évidence cinq groupes de valeurs.

Dans l'ensemble, l'éclairage fourni par les résultats de l'analyse factorielle révèle une structure de groupe qui distingue nettement les échantillons et qui, dans une certaine mesure, traduit l'influence potentielle des contextes culturels. Rappelons que la méthode Q impose peu de contraintes liées à la taille des échantillons puisqu'elle mise davantage sur l'analyse des variations intra-individuelles. La présente étude offre donc une occasion de documenter empiriquement la nature des représentations des intervenantes en milieu de garde sous l'angle de l'adaptation de leurs systèmes de valeurs liées à l'éducation des jeunes enfants. Il est opportun de souligner que le contexte socio-historique associé à la mise en place de services de garde s'avère très différent d'un pays à l'autre (Boocock, 1995). En outre, la conception du développement du jeune enfant qui s'en dégage est également très distincte et répond jusqu'à un certain point aux impératifs sociaux et politiques. À cet égard, l'étude de McMullen, Elicker, Wang et al. (2005) concluent que les éducateurs du préscolaire privilégiant des conduites plus directives dans leur intervention auprès des enfants ont des valeurs plus traditionnelles et plus orientées vers l'académique. En contrepartie, les pratiques des éducateurs plus orientées vers l'enfant tiennent davantage compte des valeurs liées à leur développement. En somme, comme le souligne Boocock (1995), on doit anticiper que les exigences culturelles sont susceptibles d'avoir une influence déterminante sur le système de représentation des intervenantes des divers échantillons de l'étude.

### 5.1. Les systèmes de valeurs des intervenantes européennes francophones

Chacun des cinq groupes qui émergent de l'étude possède ses propres caractéristiques qui permettent de le différencier des autres. Trois systèmes de valeurs se dégagent des quatre contextes culturels. Le système de valeurs des intervenantes européennes francophones est composé du premier et du troisième groupe. Ainsi, même si le premier et le troisième groupe intègrent majoritairement des répondantes françaises et belges, la configuration de chacun est toutefois différente puisqu'on retrouve peu d'énoncés qui ont été priorités ou rejetés en commun. Le premier s'oriente vers une description des valeurs se référant à l'importance de l'observation des besoins de l'enfant et à l'établissement d'une relation harmonieuse avec ce dernier. Ces résultats suggèrent que la formation reçue par les puéricultrices et les auxiliaires puéricultrices positionnées sur ce groupe pourrait avoir joué un rôle dans leur conception de l'intervention puisque leur formation accorde une grande importance à la santé (soins, dossiers médicaux, etc.) de l'enfant, au développement d'habiletés à l'observation et au lien relationnel avec chacun des enfants.

Quant aux intervenantes du troisième groupe, celles-ci se caractérisent par la priorité accordée au développement psychomoteur. D'ailleurs, quatre des énoncés privilégiés font référence aux valeurs associées au domaine de la psychomotricité. Ce contexte suggère que ces intervenantes valorisent un environnement de

qualité au sein duquel l'enfant vit de multiples expériences et explore ses possibilités motrices. À cet effet, mentionnons que dans le contexte de leur travail, les intervenantes en petite enfance sont souvent amenées à travailler en partenariat avec les psychomotriciennes et à reconnaître l'importance des interventions orientées vers le développement psychomoteur.

### **5.2. Les systèmes de valeurs des éducatrices maliennes**

Le système de valeurs des éducatrices maliennes est composé du quatrième et du cinquième groupe. Alors que le quatrième groupe accorde surtout de l'importance à la santé, au respect du rythme de l'enfant et à son développement intellectuel, le cinquième favorise plutôt une intervention médiatrice, un encadrement et la sécurité de l'enfant. Dans l'ensemble, ces éducatrices semblent privilégier des valeurs singulières à leur contexte culturel, et cela même si elles n'ont pas priorisé les mêmes énoncés. Ainsi, pour certaines, c'est la santé qui importe alors que, pour d'autres, c'est la sécurité. Alors que le quatrième groupe privilégie le respect du rythme de l'enfant relié à un principe de vie, celui où l'on prend le temps de vivre, le cinquième groupe privilégie l'organisation sociale, celui où une tierce personne sert de médiateur dans la résolution de problèmes.

Enfin, les énoncés qu'elles priorisent suggèrent qu'elles accordent de l'importance à la mise en place d'activités éducatives s'orientant vers le développement de la pensée de l'enfant et les apprentissages d'ordre intellectuel. À cet effet, Bouzoubaa et Bengharbit-Remaoun (2004) précisent que les conditions sociales de certaines populations influenceraient le désir d'apporter une meilleure éducation aux enfants et les prérequis intellectuels favorables à leur adaptation scolaire. Akkari (2000) estime, quant à lui, que les valeurs éducatives africaines sont surtout orientées vers une socialisation intégrant les valeurs collectives. Dans une revue critique de la mise en place de programmes éducatifs basés sur les approches de développement de l'enfant, souvent en provenance des pays post-industrialisés, Nsamenang (2009) affirme que ceux-ci sont souvent peu adaptés au contexte culturel.

### **5.3. Les systèmes de valeurs des éducatrices québécoises**

Le système de valeurs des éducatrices québécoises est composé du second groupe. Il rassemble les quatre sous-groupes des éducatrices québécoises, à savoir : l'éducatrice proactive et planificatrice, l'éducatrice qui privilégie la relation avec l'enfant, l'éducatrice qui privilégie les comportements positifs, et l'éducatrice qui privilégie la santé et la sécurité de l'enfant. Dans l'ensemble, c'est la référence au développement global ou holistique de l'enfant qui le caractérise. Toutefois, lorsque les énoncés reliés à chacun des aspects du développement sont proposés aux éducatrices, c'est la priorité au développement affectif de l'enfant qui est mise de l'avant. On accorde également beaucoup d'attention à l'estime de soi de l'enfant, au jeu comme moyen d'apprentissage, à la surveillance et à l'hygiène. En contrepartie, on relève moins d'intérêt pour le développement cognitif et psychomoteur.

Enfin, on relève que les éducatrices québécoises rejettent les valeurs associées à l'exercice de l'autorité et à la punition, priorisant plutôt une approche démocratique où l'adulte privilégie la communication avec l'enfant. Ce contexte suggère qu'en cas de désaccord, la résolution de problème puisse être abordée par le dialogue plus que par l'utilisation de l'autorité. La formation que les éducatrices ont reçue, ainsi que le programme éducatif à la base des services de garde au Québec, ont probablement contribué à l'émergence de ce profil de valeurs éducatives puisque l'approche démocratique y est grandement privilégiée.

## 6. CONCLUSION

L'identité professionnelle des éducatrices des milieux de garde, illustre les avantages liés à l'exploitation de la recherche en milieu francophone. Ainsi, la référence à la méthode Q semble avoir favorisé l'accès à l'intériorisation des valeurs des éducatrices, et surtout, à cerner la structure représentationnelle imprégnée par les priorités propres à chaque culture; phénomène qui est d'ailleurs peu documenté chez les intervenantes des milieux de garde. À cet égard, les résultats issus de la passation du Q-Sort tendent à rendre compte de l'influence du contexte interculturel et du rôle potentiel de la formation des participantes. Rappelons que la mesure d'un construit est fondée non pas sur les variables mais sur l'individu (Ernest, 2011), entre autres, ses représentations. La richesse des informations qui se dégage des résultats de l'étude est également le reflet de l'intégration des approches qualitatives et quantitatives en recherche. Cette conception en recherche est une orientation en constant progrès depuis une dizaine d'années (Creswell et Plano Clark, 2010). D'ailleurs, elle illustre très bien cette complémentarité puisque les énoncés ont été générés qualitativement à partir d'entrevues, alors que le traitement analytique pour dégager les profils associés aux systèmes de valeurs des intervenantes a été réalisé en misant sur une approche quantitative (Ramlo et Newman, 2011).

Au regard des objectifs de l'étude, nous ne pouvons pour l'instant qu'émettre des hypothèses concernant l'influence du contexte transculturel sur le développement de l'identité professionnelle puisque notre échantillon se limite aux intervenantes provenant des milieux de garde où des stagiaires ont été accueillies. Le contexte transculturel est relatif à l'influence des unes sur les autres, des groupes d'intervenantes travaillant dans les milieux de garde, et au contact entre leurs différentes cultures. Les résultats illustrent néanmoins la diversité des systèmes de valeurs associés à l'identité professionnelle des intervenantes à la petite enfance. Toutefois, le développement de l'identité professionnelle étant relié à un processus dynamique de transformation (Trede et *al.*, 2011), cela suggère de réaliser des études permettant de cerner son évolution sous l'angle de la distance entre les valeurs éducatives des intervenantes et leurs pratiques, au regard de celles prescrites dans les curriculums.

## 7. RÉFÉRENCES

- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J. C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-35). Paris : PUF
- Akkari, A. (2000). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In P. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*(p. 31- 48) Bruxelles : De Boeck Université.
- Amin, Z. (2000). Q methodology - A journey into the subjectivity of human mind. *Singapore Medecine Journal*, 41(8), 410-414.
- Baudelot, O., Rayna, S., Hoshi-Watanabe, M. et Takahashi, H. (2005). L'arrivée des bébés, le matin, dans les crèches françaises et japonaises: une comparaison des pratiques d'accueil. In S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance: les relations entre parents et professionnels*, (pp. 151-186). Lyon, France: Institut national de recherche pédagogique.
- Bédard, J. (2002). *Fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec: Pédagogie en contexte ludique*. Thèse de doctorat, faculté des lettres. Fribourg, Suisse: Université de Fribourg.

- Bernoussi, M. et Florin, A. (1995). La notion de représentation: de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 48(1), 71-87.
- Boocock, S.S. (1995). Early childhood programs in other nations: Goals and outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 94-114.
- Bouzoubaa, K. et Bengharbit-Remaoun, N. (2004). Preschool education in Morocco and Algeria. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 34, 471-480.
- Brougère, G. (2010). Cultures préscolaires, discours et pratiques du jeu. In S. Rayna, M.-N. Rubio et G. Brougère (dir.), *Jeu et cultures préscolaires* (p. 15-33). Lyon: INRP.
- Chalifoux, J.-J. (1993). Culture : une notion polémique? *Service social*, 42(1), 11-23.
- Corr, S. (2001). An introduction to Q methodology: A research technique. *British Journal of Occupational Therapy*, 64(6), 293-297.
- Creswell, J.W. et Plano Clark, V.L. (2010). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzau, A. T. et North, D. C. (1994). Shared mental models : ideologies and institutions, *Kyklos*, 47, (3-31).
- Dieci, P.S., Weiss, L. et Monnier, A. (2010). La construction et évolution de l'identité professionnelle en formation initiale. Congrès international de didactique (IUFÉ). Genève, Suisse: Université de Genève.
- Dubar, C. (1994). *Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel*. Traité de sociologie du travail. Bruxelles : De Boeck.
- Ernest, J.M. (2011). Using Q Methodology as a mixed methods approach to study beliefs about early childhood education. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 5(2), 223-237.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture: Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck.
- Gauzente, C. (2005). La méthodologie Q et l'étude de la subjectivité. In P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines: méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 178-207). Bruxelles, Belgique: de Boeck.
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 271-291.
- Martineau, S. Breton, N. et Presseau, A. (2005). Restructuration de l'identité professionnelle d'enseignants en contexte particulier d'intervention auprès d'une population étudiante en difficulté. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*. Contextes de construction et modalités de partage (p. 187-223). Université de Sherbrooke, Sherbrooke: Éditions de CRP.
- Gohier, C., Anadon, M., Boucharde, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 1-21.

- Gohier, C. (2006). Éducation et fragmentation identitaire: à la recherche d'un centre de gravité. *Éducation et francophonie*, 34(1), 148-160.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet, (dir.), *Les représentations sociales* (p. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Hoshi-Watanabe, M. (2010). Jeu et éducation des tout-petits dans les crèches japonaises. In S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Jeu et cultures préscolaires* (p. 129-157). Lyon, France: Institut national de recherche pédagogique.
- Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M. et Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face au changement: analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en éducation*, 2.
- Karlson Lohmander, M. et Pramling Samuelson, I. (2002). Les cadres pédagogiques de la petite enfance en Europe: Une comparaison entre Malte, la Norvège, l'Écosse et la Suède. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 3(6), 39-56.
- Lessard, C. (1986). La profession enseignante, multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Revue Repères*, 8, 153-189.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. In C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur: La construction de l'identité professionnelle* (p. 85-110). Paris: L'Harmattan.
- McGillivray, G. (2008). Nannies, nursery, nurses and early years professionals: constructions of professional identity in the early years workforce in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 242-254.
- McMullen, M.B., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S-M., Lin, C-H. et Sun, P-Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 451-464.
- Meyer-Bisch, P. (1999). *Les droits culturels: projet de déclaration*. Paris: Éditions Unesco.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 62-86). Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nsamenang, A.B. (2009). A critical peek at early childhood care and education in Africa. *Child Health and Education*, 1(1), 44-55.
- Oberhumer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *Early Childhood Education Research Journal* 13(1), 5-16.
- Oberhumer, P. (2002). Les pédagogues de la petite enfance: Constructions et transformations des rôles. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 6(3), 27-38.
- Perez-Roux, T. (2011). Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'ÉPS entre appartenance et singularité. Paris : Éditions EP&S.

- Perez-Roux, T. (2004). Stratégies d'adaptation des enseignants d'ÉPS et recombinaison identitaires. In M. Loquet et I. Léziart (dir.), *Cultures sportives et artistiques, formalisation des savoirs professionnels* (p. 239-242). (2e édition). Rennes : Université de Rennes.
- Pittman, J.F., Kerpelman, J.L., Lamke, L.K. et Sollie, D.L. (2009). Development and validation of a Q-sort measure of identity processing style: The identity Processing Style Q-sort. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1239-1265.
- Pourtois, P.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.
- Ramlo, S.E. et Newman, I. (2011). Q methodology and its position in the mixed-methods continuum. Operant subjectivity: *The International Journal of Q Methodology*, 34, 172-191.
- Rayna, S. (2004). Professional practices with the under one's in French and Japanese day-care centers: A comparative study. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 24(1), 35-48.
- Riopel, M.C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Rocher, G. (1969). *L'action sociale. Introduction à la sociologie générale*. Lasalle, Québec: Hurtubise HMH.
- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior: Q-technique and its methodology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trede, F., Macklin, R. et Bridges, D. (2011). *Professional identity development: A review of the higher education literature*. Studies in Higher Education. Australia Faculty of Business, Charles Sturt University.
- Trinquier, M.-P. (2001). Représentations de la petite enfance et de son rapport au savoir dans les salles d'asile et en école maternelle. *Penser l'éducation*, 9, 93-111.
- Woodrow, C. (2008). Discourses of professional identity in early childhood: Movements in Australia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 269-280.