LA PROFESSION D'ÉDUCATEUR.TRICE. DE LA PETITE ENFANCE AU QUÉBEC : LES PERCEPTIONS D'UNE IMMIGRANTE RÉCENTE TOGOLAISE

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail

en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences

PAR

© ABLA SESSIMEY MAWOUSSI

Juin 2026

Composition du jury :

Alae Eddine Nassar, président du jury, UQAR

Nadia Lazzari Dodeler, directrice de recherche, UQAR

Diè Christelle Sandra Kouadio, examinatrice externe, CISSS du Bas St Laurent

Dépôt initial le 02 juin 2026 Dépôt final le 25 juin 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Dédie à mon fils, pour sa présence, sa patience et ses encouragements tout au long de ce mémoire. Merci d'avoir été mon inspiration et ma motivation.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire représente un accomplissement inestimable et constitue une récompense pour tous les efforts fournis au cours de ces dernières années. J'ai réalisé ce travail alors que je traversais des moments personnels particulièrement difficiles. Ce fut un grand défi, mais j'ai réussi grâce à la contribution de plusieurs personnes à qui je souhaite exprimer toute ma reconnaissance.

Je tiens à remercier tout particulièrement la directrice de mon mémoire, madame Nadia Lazzari Dodeler, pour sa patience, sa compréhension et son soutien tout au long de ce travail. Elle a été particulièrement compréhensive pendant mes moments difficiles, et sa bienveillance, sa rigueur et ses conseils avisés ont été essentiels à la qualité de ce mémoire et à ma persévérance.

Je remercie également ma famille, dont la présence et le soutien constants m'ont permis de continuer malgré les périodes difficiles. Leur encouragement, leur patience et leur affection ont été une source précieuse de force et de motivation.

Je souhaite tout particulièrement remercier mon fils, dont la présence et les petits mots d'encouragement « Courage, maman, tu peux y arriver » m'ont soutenue pendant les longues heures consacrées à ce mémoire. Sa motivation et son amour ont été pour moi un réconfort quotidien et une source d'énergie précieuse.

Je remercie également l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) ainsi que tous les professeurs et chargés de cours, pour leur enseignement, leur accompagnement et leur soutien tout au long de mon parcours académique.

RÉSUMÉ

Les services de garde au Canada et au Québec sont confrontés à une pénurie importante d'éducateur.trice.s qualifié.e.s, tandis que les immigrant.e.s récent.e.s rencontrent des obstacles pour s'intégrer sur le marché du travail. Cette recherche vise à mieux comprendre le rôle qu'occupent les éducateur.trice.s immigrant.e.s dans le fonctionnement des services de garde, tout en mettant en lumière la nécessité pour les organisations de mettre en place des mesures favorisant leur rétention en emploi. Une approche qualitative fondée sur l'autopraxéographie est adoptée. La praticienne-chercheure effectue un va-et-vient entre son expérience personnelle dans le secteur de la petite enfance et la littérature existante. Les résultats montrent que les services de garde constituent pour certain.e.s immigrant.e.s une porte d'entrée sur le marché du travail, mais qu'ils ou elles font face à des difficultés liées au roulement et à la pénurie de personnel propres au secteur, ainsi qu'aux normes éducatives et culturelles. Pour s'adapter, ils recourent alors à des stratégies d'ajustement professionnel, relationnel et identitaire. La démarche réflexive a permis de formuler des recommandations managériales, notamment le maintien en emploi, la conciliation travail-famille et la valorisation de l'autonomie professionnelle. Cette étude a le mérite de mettre en lumière l'intégration des éducateur.trice.s immigrant.e.s dans les services de garde, un sujet peu exploré, et de proposer des pistes concrètes pour renforcer leur rétention et l'attractivité du secteur.

Mots clés : Immigrant.e.s récent.e.s, marché du travail, éducateur.trice.s immigrant.e.s, intégration professionnelle, pénurie de personnel, roulement du personnel, ajustement, attraction, maintien en emploi

ABSTRACT

Childcare services in Canada and Quebec are facing a significant shortage of qualified educators, while recent immigrants encounter obstacles to integrating into the labor market. This research aims to better understand the role that immigrant educators play in the functioning of childcare services, while also highlighting the need for organizations to implement measures that support their retention in employment. A qualitative approach based on autopraxography was adopted. The practitioner-researcher engages in a reflective dialogue between her personal experience in the early childhood sector and the existing literature. The results show that childcare services serve as an entry point into the labor market for some immigrant women, but they face challenges related to staff turnover and shortages, as well as educational and cultural norms. To adapt, they employ professional, relational, and identity adjustment strategies. The reflective process allowed for the formulation of managerial recommendations, including employee retention, work-family balance, and the promotion of professional autonomy. This study makes an original contribution by shedding light on the integration of immigrant educators in childcare services, a relatively unexplored topic, and by proposing practical strategies to enhance their retention and the sector's attractiveness.

Keywords: Recent immigrants, Labor market, Immigrant educators, Professional integration, Staff shortage, Staff turnover, Adjustment, attraction, Staff retention

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ix

RÉSUMÉ xi

ABSTRACT xiii

TABLE DES MATIÈRES xv

LISTE DES FIGURES xvii

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xix

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

CHAPITRE 1 CADRE CONCEPTUEL 5

1.1 HISTOIRE ET PROFESSION D'ÉDUCATEUR ET D'ÉDUCATRICE DE LA PETITE ENFANCE 5

1.1.1 Conditions d'exercice de la profession d'éducateur et d'éducatrice de la petite enfance 8
1.1.2 Compétences de l'éducatrice ou de l'éducateur de la petite enfance 9
1.1.3 Conditions de travail des éducateurs ou éducatrices de la petite enfance 13
1.1.4 Tâches des éducateurs ou éducatrices de la petite enfance 13
1.1.5 Motivations liées au choix de la profession d'éducateur ou d'éducatrice de la petite enfance 15
1.1.6 Apports de la profession d'éducateur et d'éducatrice de la petite enfance, pour les enfants, les parents et la société 16
1.1.7 Défis rencontrés par les éducateurs et les éducatrices de la petite enfance 17

1.2 HISTORIQUE DU MARCHÉ DU TRAVAIL 18

1.2.1 État du marché du travail au Canada et au Québec 20
1.2.2 Marché du travail des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance du Québec 21
1.2.3 Marché du travail des femmes au Togo 22

1.2.4 Marché du travail des éducateurs et éducatrices de la petite enfance au Togo 24

1.3 IMMIGRANT.E.S RÉCENT.E.S 25

1.3.1 Motifs de l'immigration 26
1.3.2 Impacts de l'immigration 27

CHAPITRE 2 MÉTHODOLOGIE 31

2.1 POSITIONNEMENT MÉTHODOLOGIQUE 31

2.2 MÉTHODE DE L'AUTOPRAXEOGRAPHIE 32

2.2.1 Explication du choix de la méthode 32
2.2.2 Processus de la méthode 33

2.3 ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE 35

CHAPITRE 3 RÉSULTAT 37

3.1 TÉMOIGNAGE 37

CHAPITRE 4 ANALYSE ET DISCUSSION 61

4.1 ANALYSE 61

4.1.1 Accès au premier emploi concernant les immigrant.e.s nouvellement arrivé.e.s 61
4.1.2 Immigrant.e.s récent.e.s dans la profession d'éducateur ou d'éducatrice de la petite enfance 70
4.1.3 Importance de la profession d'éducateur et d'éducatrice de la petite enfance dans le contexte canadien et québécois : apport des éducateurs et éducatrices immigrant.e.s 79
4.1.4 Profession d'éducateur et d'éducatrice de la petite enfance, une profession en pénurie de main-d'œuvre qualifiée 83
4.1.5 Maintien en emploi des éducateur.trice.s immigrant.e.s : l'effet des conditions de travail 85

4.2 DISCUSSION 87

4.2.1 Quelques pistes managériales 90

CONCLUSION GÉNÉRALE 93

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 96

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance (Ministère de la Famille, 2021, p. 21)..... 10

Figure 2 : Travailleurs immigrants dans le domaine de l'éducation de la petite enfance et la garde d'enfants (IRCC, 2025, s. p.) 82

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
AQCPE	Association québécoise des centres de la petite enfance
CDD	Contrats à durée déterminée
CNESST	Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail
CPE	Centres de la petite enfance
CTF	Conciliation travail-famille
CV	Curriculum vitae
DEC	Diplôme d'études collégiales
EIFÉ	Enseignants immigrés formés à l'étranger
ENI	Écoles Normales d'Instituteurs
EPTC	Énoncé de politique des trois Conseils
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
NEII	Nouveaux enseignants issus de l'immigration
OIT	Organisation internationale du Travail
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Face à divers enjeux socioéconomiques, notamment la pénurie de main-d'œuvre et le vieillissement de la population, plusieurs pays, dont le Canada, considèrent l'immigration comme un levier stratégique sur les plans économique, social et culturel (Gogia et Slade, 2016). En quittant leur pays d'origine, les personnes immigrantes aspirent généralement à de meilleures conditions de vie pour elles-mêmes et pour leur famille. Ces mouvements migratoires contribuent à transformer la composition de la main-d'œuvre sur le marché du travail.

Bien que porteurs de compétences, de savoirs et d'expériences professionnelles riches, les immigrant.e.s font fréquemment face à de multiples obstacles dans leur intégration professionnelle, tels que la non-reconnaissance des diplômes étrangers, les barrières linguistiques, la discrimination, le manque ou la faiblesse des réseaux sociaux, l'accès limité à l'information, ainsi que l'exigence d'une expérience de travail canadienne (Bastien et Bélanger, 2010). Ces difficultés peuvent limiter l'accès à un emploi correspondant à leurs qualifications et amener certains immigrant.e.s à envisager une reconversion professionnelle pour faciliter leur insertion (Shuval, 2000 ; Blain et Alvarez, 2014).

Au Canada et au Québec, les services de garde éducatifs de la petite enfance occupent une place centrale. Les éducatrices et éducateurs y jouent un rôle essentiel, tant pour le bien-être des enfants que pour le fonctionnement de la société. Pourtant, ce secteur connaît depuis plusieurs années une pénurie persistante de main-d'œuvre qualifiée, fragilisant la continuité des services et alourdissant les conditions de travail du personnel. Dans ce contexte, les immigrant.e.s occupent une place particulièrement importante dans la profession d'éducateur.trice de la petite enfance. Les données montrent qu'une proportion significative des éducateur.trice.s en services de garde est issue de l'immigration (Immigration, Réfugiés

et Citoyenneté Canada, 2025), faisant de ces travailleurs un pilier du fonctionnement quotidien des services.

La profession d'éducateur-trice en service de garde constitue ainsi une porte d'entrée privilégiée sur le marché du travail pour les immigrant·e·s, particulièrement pour ceux et celles confronté.e.s à des obstacles à l'intégration professionnelle. Elle répond à une demande constante de main-d'œuvre et correspond à des caractéristiques de la profession dans lesquelles les immigrantes se reconnaissent. Le rôle d'éducateur-trice devient un levier d'insertion professionnelle. S'engager dans cette profession implique de conjuguer ajustements culturels, pédagogiques et relationnels, comme le montrent les travaux sur les enseignants immigrés, qui mobilisent des stratégies d'assimilation ou de conformité aux pratiques locales (Duchesne, 2017; Niyubahwe et al., 2013).

Si la littérature en petite enfance se concentre traditionnellement sur les enfants, elle laisse peu de place à l'expérience des éducateurs et éducatrices (Maslach & Pines, 1977). C'est dans cette perspective que cette recherche examine le parcours professionnel d'une éducatrice immigrante récente, togolaise. Ainsi, notre objectif de recherche est de mieux comprendre le rôle qu'occupent les éducateur.trice.s immigrant.e.s dans le fonctionnement des services de garde, tout en mettant en lumière la nécessité pour les organisations de mettre en place des mesures favorisant leur rétention en emploi. Plus précisément, cette étude vise à comprendre les motivations qui conduisent les immigrant.e.s à choisir cette profession, à décrire les défis rencontrés lors de leur insertion et de leur intégration professionnelle, à analyser les stratégies mobilisées pour s'adapter aux exigences professionnelles et culturelles du contexte québécois, à mettre en évidence les enjeux vécus dans l'exercice quotidien de la profession, ainsi qu'à dégager des pistes d'action et des mesures organisationnelles susceptibles de favoriser le maintien en emploi des éducateur.trice.s immigrant.e.s dans le secteur de la petite enfance. Cette réflexion se situe dans un contexte marqué par une pénurie persistante de main-d'œuvre dans le secteur de la petite enfance au Canada (Lavoie-Moore, 2021 ; Gouvernement du Canada, 2024), soulignant la pertinence de ce mémoire.

Ce mémoire est structuré en quatre chapitres. Le premier chapitre présente le cadre conceptuel, en s'appuyant sur les écrits scientifiques portant sur les personnes immigrantes récentes et sur la profession d'éducatrice et d'éducateur de la petite enfance. Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie autopraxéographique utilisée dans cette recherche. Le troisième chapitre présente les résultats de l'étude. Le quatrième chapitre propose une analyse et une discussion des résultats, en effectuant un va-et-vient entre l'expérience de la praticienne-chercheure et la littérature existante. Enfin, la conclusion vient clore le mémoire.

Pour mieux cerner les fondements de cette étude, il est maintenant nécessaire d'exposer le cadre théorique qui la sous-tend. Le chapitre suivant est ainsi consacré à une revue des écrits portant sur les personnes immigrantes récentes ainsi que sur la profession d'éducatrice et d'éducateur de la petite enfance.

CHAPITRE 1
CADRE CONCEPTUEL

1.1 HISTOIRE ET PROFESSION D'ÉDUCATEUR ET D'ÉDUCATRICE DE LA PETITE ENFANCE

L'histoire de la profession d'éducatrice et d'éducateur de la petite enfance au Québec est liée à l'évolution des services de garde, qui ont connu un développement important au fil des années. Au 19e siècle, la garde des enfants était souvent assurée par des nourrices, principalement pour les familles riches, qui prenaient en charge l'allaitement et la garde des enfants (Lapierre, 2018). Pour les familles de milieux modestes, les femmes s'organisaient entre elles pour s'occuper des enfants ou se tournaient vers la famille (Boucher, 2018).

En 1858, les Sœurs Grises de Montréal créent les premières garderies, appelées salles d'asile, pour accueillir gratuitement les enfants de trois à sept ans issus de familles pauvres ou orphelins de père, et permettre ainsi aux parents de travailler durant l'industrialisation (Lapierre, 2018). Ces garderies étaient insuffisamment dotées en personnel : jusqu'à 242 enfants pouvaient être encadrés par au plus quatre religieuses. L'éducation dispensée privilégiait surtout l'ordre et la politesse. En 1887, la première garderie anglophone (nursery) est fondée à Montréal et, en 1902, les orphelinats deviennent les principaux lieux de garde. Les religieuses y prenaient également en charge l'encadrement des enfants. À cette époque, le travail des femmes à l'extérieur du foyer est encore mal perçu. En 1919, la garderie Saint-Enfant-Jésus ouvre ses portes et devient la première véritable garderie au Québec. Pendant la Seconde Guerre mondiale (1939-1945), le besoin urgent de main-d'œuvre féminine incite le gouvernement fédéral à créer, en 1942, un programme de garderies pour les mères participant à l'effort de guerre. Après la guerre, certaines femmes choisissent de poursuivre leur activité professionnelle, confiant leurs enfants à la famille ou à des garderies privées.

La Révolution tranquille des années 1960 marque un tournant décisif : l'État québécois prend en charge ce qui relevait auparavant des institutions religieuses ou du secteur privé (Lapierre, 2018). Au début des années 1970, les premiers financements publics, tant du gouvernement du Québec que du gouvernement fédéral, sont accordés aux garderies situées en milieu défavorisé. Cependant, en 1973, le retrait des subventions par le gouvernement fédéral met en péril la survie de nombreuses garderies populaires, suscitant des revendications de la part de ces dernières ainsi que des groupes de femmes. Cette pression engendre l'adoption par le gouvernement du Québec de la première Loi sur les services de garde à l'enfance, qui encadre l'installation, le développement et le fonctionnement des services de garde. En 1980, l'Office des services de garde est créé et un de ses rôles est de promouvoir la formation et le perfectionnement du personnel des services de garde. C'est à ce moment que débute la reconnaissance de la profession d'éducatrice et éducateur de la petite enfance (Gagnon, 2018).

À partir de 1980, l'entrée massive des femmes sur le marché du travail entraîne un développement rapide des services de garde de la petite enfance (Boucher, 2018). En 1983, le Règlement sur les services de garde en garderie est adopté, exigeant qu'un tiers du personnel soit formé (Lapierre, 2018). L'Attestation d'études collégiales (AEC) est créée pour permettre aux éducatrices et éducateurs déjà en poste de valider leurs compétences. En 1994, le Conseil du statut de la femme attire l'attention sur les bas salaires des travailleuses du secteur. Lors de la marche *Du pain et des roses*, des revendications sont formulées pour améliorer les conditions de travail des éducatrices et des éducateurs, contribuant à des avancées concrètes pour ces dernières. Toutefois, l'amélioration des conditions de travail dans les services de garde aurait commencé dans les années 1970, sous l'effet des revendications du milieu syndical, des groupes de femmes et des associations de garderies (Couturier, 2017).

En 1997, le gouvernement met en place une politique familiale visant à aider les parents à concilier travail et famille, à favoriser la socialisation des enfants et à promouvoir l'égalité des chances (Lapierre, 2018). À cette époque, on observe un éclatement de la famille

traditionnelle : les séparations et les divorces deviennent plus fréquents. Les familles ont également moins d'enfants, et certains enfants se retrouvent seuls au sein de la cellule familiale, sans frères ni sœurs pour partager le quotidien. Cette période est aussi marquée par la création des centres de la petite enfance (CPE), offrant des places à contribution réduite. Le gouvernement met aussi en place un programme éducatif pour les services de garde, Accueillir la petite enfance, dont l'objectif est de promouvoir la qualité éducative, la cohérence des pratiques éducatives et la continuité des interventions (Belleau et al., 2019). Le jeu et l'apprentissage actif sont privilégiés. Ce programme éducatif est enrichi en 2007 afin de mieux définir et expliciter le rôle des éducatrices et des éducateurs (Boucher, 2018). Cette même année marque aussi le début du versement des hausses salariales liées à l'équité (Lapierre, 2018).

En 2024, on dénombre environ 80 250 éducateur.trice.s et aides éducateur.trice.s de la petite enfance au Québec, dont 95 % sont des femmes et 5 % des hommes ; parmi elles, 77,2 % occupent un poste à temps plein, tandis que 22,8 % travaillent à temps partiel (Gouvernement du Canada, 2025), ce qui reflète une profession largement féminisée.

Les éducatrices et éducateurs en service de garde accompagnent les enfants en bas âge dans leurs apprentissages en concevant, organisant et animant des activités qui stimulent leur développement intellectuel, physique et affectif, tout en veillant constamment à leur sécurité et à leur bien-être (Gouvernement du Québec, 2025). Ces professionnels interviennent principalement auprès des enfants âgés de 0 à 12 ans (Gouvernement du Canada, 2025).

L'éducatrice ou l'éducateur à l'enfance est également défini comme « une personne spécialisée dans le domaine de l'enfance » (Direction des programmes de formation collégiale et al., 2022, p. 14).

Sur le site du gouvernement du Québec, il est précisé qu'une éducatrice ou un éducateur de la petite enfance intervient auprès d'enfants de 0 à 5 ans dans divers services de garde reconnus, tels que les centres de la petite enfance (CPE), les garderies subventionnées ou non

subventionnées, ainsi que les services de garde en milieu familial encadrés par un bureau coordonnateur (Ministère de la Famille, 2025a).

Pour appréhender de manière optimale la profession d'éducatrice et d'éducateur de la petite enfance dans sa réalité actuelle, il apparaît pertinent de s'intéresser aux conditions dans lesquelles celle-ci s'exerce.

1.1.1 Conditions d'exercice de la profession d'éducateur et d'éducatrice de la petite enfance

Le ministère de la Famille (2025b) précise que plusieurs voies permettent d'accéder à la profession d'éducatrice ou d'éducateur de la petite enfance, regroupées en deux grandes catégories : les parcours menant à une qualification et ceux sans qualification.

Le parcours avec qualification comprend différentes options. Il peut s'agir de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en techniques d'éducation à l'enfance, d'une durée de trois ans, ou d'une attestation d'études collégiales (AEC) dans le même domaine, accompagnée de 4 992 heures d'expérience pertinente. Il existe aussi un parcours travail-études (COUD), qui permet aux personnes déjà employées dans un service de garde éducatif de suivre une formation tout en continuant à travailler. D'autres moyens d'accès à la profession incluent la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), un processus permettant aux personnes expérimentées dans le domaine de faire reconnaître officiellement leurs compétences par un cégep. Les personnes titulaires d'un diplôme obtenu à l'étranger, dans un domaine lié de la petite enfance ou connexe, peuvent également exercer après évaluation comparative de leur diplôme.

Des formations d'appoint de courte durée sont également proposées, notamment pour les titulaires de diplômes en petite enfance, en éducation préscolaire, en psychologie ou dans un domaine connexe. Certaines personnes peuvent recevoir une prescription de formation émise par le Service québécois de certification du personnel éducateur. Enfin, une AEC

d’appoint, composée de sept cours, permet de compléter des compétences spécifiques. Toutefois, cette AEC seule ne mène pas à la qualification complète.

Le parcours sans qualification s’adresse aux personnes souhaitant intégrer rapidement le domaine de la petite enfance, même sans diplôme spécialisé. Il existe des options comme : la formation Premiers pas vers l’éducation à la petite enfance, une formation gratuite et non créditée de 90 heures pour les personnes âgées de 18 ans et plus ayant complété au minimum la 3e année du secondaire (Ministère de la Famille, 2025b).

Par ailleurs, la réglementation exige que les éducateurs et éducatrices détiennent un certificat valide en secourisme adapté à la petite enfance, d’une durée minimale de huit heures, incluant la gestion des réactions allergiques sévères (Ministère de la Famille, 2025a). Ce certificat doit être renouvelé tous les trois ans grâce à un cours d’appoint de six heures permettant d’actualiser les compétences acquises. De plus, les personnes œuvrant dans les services de garde éducatifs doivent faire l’objet d’une vérification d’absence d’empêchement, notamment pour les antécédents judiciaires, et ne présenter aucun antécédent incompatible avec le travail auprès des enfants (Ministère de la Famille, 2025a).

Outre ces conditions d’accès à la profession, les éducatrices et éducateurs de la petite enfance doivent posséder un ensemble de compétences essentielles liées à leur fonction.

1.1.2 Compétences de l’éducatrice ou de l’éducateur de la petite enfance

Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance doivent posséder certaines compétences, connaissances et aptitudes pour exercer leur rôle de manière efficace.

Selon le ministère de la Famille (2021), neuf compétences sont essentielles pour un éducateur ou une éducatrice de la petite enfance. Le schéma ci-dessous les illustre.

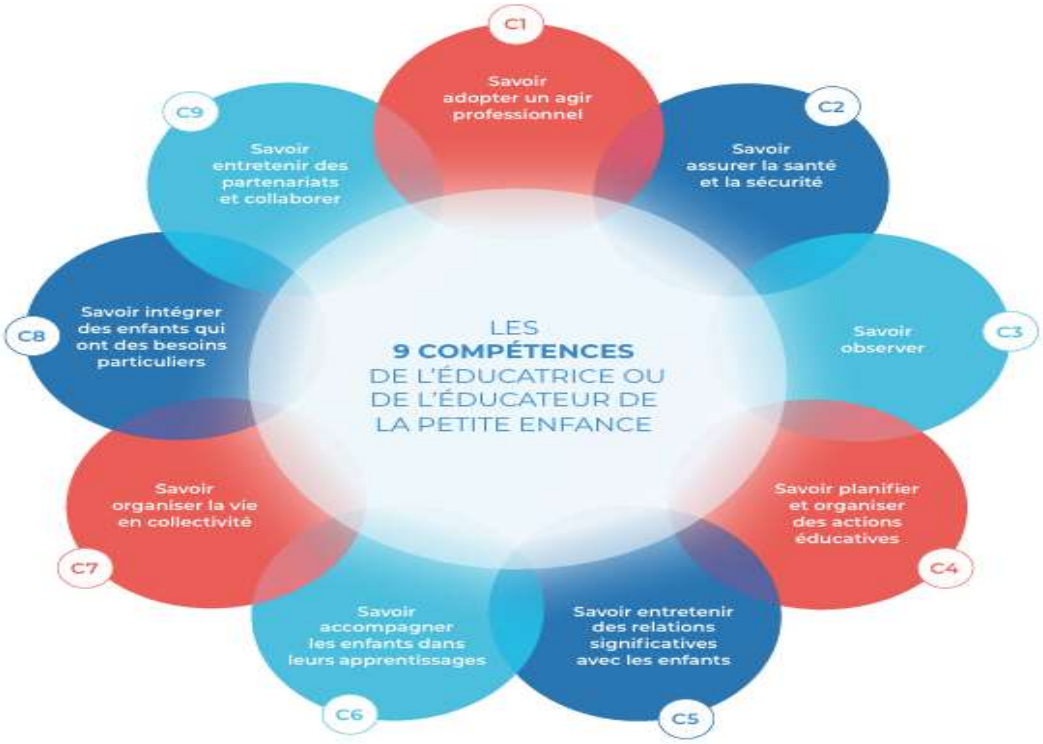


Figure 1 : Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance

Sources : Ministère de la Famille. (2021). RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance [Report]. Gouvernement du Québec, p. 21. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation_educatrice/MFA_Referentiel-competences-educateurs-enfance.pdf?1616418155

- *Savoir adopter un agir professionnel* : il est attendu de l'éducatrice ou de l'éducateur qu'ils adoptent une pratique, une attitude et un comportement adaptés à la profession. Cela implique, par exemple, de faire preuve de discrétion, d'éviter les préjugés et les stéréotypes dans sa pratique.

- *Savoir assurer la santé et la sécurité* : l'éducatrice ou l'éducateur favorise l'acquisition de saines habitudes de vie, procure les soins quotidiens, veille à la prévention des infections, des maladies et des blessures, administre les médicaments de façon judicieuse, applique les normes en matière de santé et de sécurité, et

contribue à créer un environnement propice au développement global et au bien-être des enfants.

- *Savoir observer* : l'observation permet de mieux connaître le groupe et chaque enfant individuellement. Elle sert à recueillir des informations essentielles pour la rédaction des portraits périodiques qui figureront dans le dossier éducatif de chaque enfant. Ces portraits permettent d'ajuster l'approche éducative aux besoins spécifiques de chacun.

- *Savoir planifier et organiser des actions éducatives* : l'éducatrice ou l'éducateur planifie des activités qui touchent toutes les dimensions du développement de l'enfant : cognitif, langagier, social, affectif, physique et moteur. Il tient compte du rythme, de l'âge et des intérêts des enfants et crée un cadre favorable au bon déroulement de ces activités.

- *Savoir entretenir des relations significatives avec les enfants* : il s'agit de créer un lien affectif durable avec l'enfant à travers les interactions quotidiennes. Ce lien favorise le sentiment de sécurité des enfants et les aide à se séparer plus facilement de leurs figures d'attachement pour rester à la garderie.

- *Savoir accompagner les enfants dans leurs apprentissages* : l'éducatrice ou l'éducateur développe des stratégies pour guider les enfants dans leurs apprentissages, en stimulant leur intérêt pour la lecture, l'écriture, les mathématiques, tout en leur permettant de développer leurs habiletés sociales.

- *Savoir organiser la vie en collectivité* : l'éducatrice ou l'éducateur met en œuvre des stratégies pour que les moments vécus en groupe se déroulent harmonieusement, notamment lors des jeux, des transitions, des repas ou d'autres activités collectives au cours de la journée.

- *Savoir intégrer des enfants qui ont des besoins particuliers* : l'éducatrice ou l'éducateur adopte une démarche inclusive pour répondre aux besoins des enfants en

situation de handicap ou vivant des difficultés particulières, comme les enfants immigrants nouvellement arrivés. Il soutient leur intégration au groupe et veille à leur bien-être.

- *Savoir entretenir des partenariats et collaborer* : l'éducatrice ou l'éducateur collabore avec les parents, les collègues et les ressources spécialisées dans l'intérêt de l'enfant. Cette collaboration assure la continuité, la cohérence et l'efficacité des interventions éducatives (Ministère de la Famille, 2021).

Au-delà de ces compétences professionnelles, l'exercice de la profession repose également sur un ensemble de connaissances, de qualités personnelles et d'habiletés spécifiques s'inscrivant dans un contexte de travail particulier.

1.1.2.1 Des connaissances, des qualités et des habiletés

La capacité à établir et à maintenir des relations interpersonnelles solides et à s'adapter aux besoins des enfants est importante (Gouvernement du Québec, 2025). Les éducateurs et les éducatrices doivent également savoir travailler efficacement en équipe, faire preuve de dynamisme, de créativité, d'amabilité et de capacité à animer un groupe avec ouverture d'esprit. Concernant les habiletés, elles incluent une bonne expression verbale et écrite, une compréhension orale et écrite claire, ainsi que la capacité à organiser de l'information et à générer des idées. La sensibilité aux problèmes des enfants est aussi essentielle. Il est par ailleurs important de faire preuve d'originalité, de raisonnement déductif et inductif, de même que d'attention sélective et d'une gestion du temps efficace. La vision de près et de loin, la rapidité et la souplesse dans le traitement de l'information sont des atouts majeurs dans cette profession. Enfin, les intérêts pour la création, la conception et l'enseignement des jeunes enfants constituent le cœur de la vocation des éducatrices et éducateurs de la petite enfance (Gouvernement du Québec, 2025).

Au-delà des compétences et des qualités requises pour exercer cette profession, il est également essentiel de s'intéresser aux conditions dans lesquelles s'effectue le travail des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance.

1.1.3 Conditions de travail des éducateurs ou éducatrices de la petite enfance

Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance bénéficient d'un horaire de travail avantageux, souvent réparti sur quatre jours par semaine, sans obligation de travailler les fins de semaine, ainsi que de mesures favorisant la conciliation travail-famille (Ministère de la Famille, 2025a). Dans les centres de la petite enfance (CPE) et de nombreuses garderies subventionnées, ces conditions s'accompagnent d'un régime de retraite avantageux et d'un programme d'assurance collective. En plus d'évoluer dans un milieu stimulant et enrichissant, ces professionnels bénéficient d'excellentes perspectives d'emploi, d'un accès rapide au marché du travail, de salaires bonifiés, ainsi que de multiples formules d'études, de programmes travail-études et de formations rémunérées. Des bourses d'études et divers incitatifs sont également offerts pour appuyer leur développement professionnel (Ministère de la Famille, 2025a).

Au Québec, le salaire des éducatrices et éducateurs de la petite enfance varie, selon les régions, de 15,75 à 30,03 $ de l'heure (Gouvernement du Canada, 2025).

Après avoir présenté les conditions dans lesquelles les éducatrices et éducateurs à la petite enfance exécutent leur travail, il apparaît pertinent de préciser les principales tâches réalisées par ces professionnels.

1.1.4 Tâches des éducateurs ou éducatrices de la petite enfance

Les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance ont diverses responsabilités cruciales dans l'exercice de leurs fonctions. L'une de ces responsabilités inclut l'administration de médicaments conformément aux ordonnances médicales. Ils conçoivent

et réalisent des programmes d'éducation de la petite enfance visant à favoriser le développement physique, cognitif, affectif et social des enfants de 0 à 12 ans. (Gouvernement du Canada, 2025). Les éducateur.trice.s orchestrent les activités des enfants en racontant des contes, en leur apprenant des chants et en leur procurant des opportunités d'exprimer leur créativité à travers l'art, le théâtre, la musique et l'exercice physique. Ils assurent la maintenance d'un cadre sécurisé qui sauvegarde la santé, la sécurité et le bien-être des enfants. Par ailleurs, ils évaluent les capacités, les habiletés, les intérêts et les besoins des enfants et discutent régulièrement de leurs progrès ou problèmes avec les parents et d'autres membres du personnel. Ils guident et aident les enfants à prendre leurs repas et collations en respectant les règles d'hygiène et les assistent lors de leur toilette. De plus, ils collaborent avec leurs collègues ainsi qu'avec d'autres fournisseurs de services communautaires pour enfants. Ils participent activement aux réunions de suivi des enfants et rencontrent constamment les parents pour les informer sur le suivi de l'apprentissage et l'évolution du développement de leur enfant.

Le ministère de la Famille (2025a) souligne que la fonction principale du personnel éducateur est d'offrir aux enfants des services éducatifs qui assurent leur santé, leur sécurité, leur développement, leur réussite éducative, leur bien-être et l'égalité des chances. Ainsi l'éducatrice ou l'éducateur interagit avec les enfants, est à l'écoute de leurs besoins, attentif à leur développement, leur propose des expériences de qualité selon leur rythme, aménage les lieux et choisit du matériel adapté à leurs besoins, à leurs intérêts et à leur niveau de développement, tout en échangeant avec les parents sur leur enfant pour favoriser un développement harmonieux.

Ces tâches de l'éducatrice ou de l'éducateur de la petite enfance sont étroitement liées aux mandats confiés aux services de garde éducatifs à l'enfance, soit : une mission éducative, qui vise à garantir un milieu propice au développement global de l'enfant ; un mandat de base, qui consiste à assurer sa santé, son bien-être et sa sécurité ; et un mandat de prévention, qui vise à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement et à soutenir l'inclusion de tous les enfants. (Belleau et al., 2019).

Ces différentes responsabilités illustrent l'importance du rôle des éducatrices et éducateurs dans le développement des enfants. Dès lors, il devient pertinent de s'intéresser aux motivations qui influencent le choix de devenir éducatrice ou éducateur de la petite enfance.

1.1.5 Motivations liées au choix de la profession d'éducateur ou d'éducatrice de la petite enfance

Certaines personnes choisissent de travailler auprès des enfants pour des raisons d'ordre domestique, comme le fait de travailler à domicile, ou familial, comme s'occuper de leurs propres enfants (Moisset, 2019). Elles considèrent ce travail comme naturel, un prolongement de ce qui se fait déjà dans le cadre familial. D'autres, au contraire, s'y orientent par contrainte ou dans le cadre d'une réorientation professionnelle, comme l'expliquent Moisset et le Réseau Devenir d'Enfance (2019a). Pour ces personnes, il s'agit d'un choix de métier à part entière. Il ressort des études de Moisset et du réseau Devenir D'enfance (2019a) que la motivation la plus significative est celle de travailler auprès des enfants : la motivation principalement professionnelle.

Une étude menée en France a permis de distinguer différents types d'organisation ayant un impact sur les professionnels de la petite enfance (Odena, 2019). Lorsque l'organisation est très hiérarchisée, cela constitue un frein à leur pratique. Dans certains cas, les équipes sont contraintes de s'adapter à un projet unique et d'adopter une pédagogie commune. En revanche, dans les milieux dans lesquels la coordination est plus horizontale, les professionnels s'approprient davantage leur travail, lui donnent du sens, bénéficient d'une plus grande autonomie et voient leurs compétences mieux valorisées (Odena, 2019).

Si les motivations mettent en lumière le cheminement vers la profession, ses retombées révèlent toute la portée auprès des enfants, des familles et de la société.

1.1.6 Apports de la profession d'éducateur et d'éducatrice de la petite enfance, pour les enfants, les parents et la société

Les définitions rendent compte des acteurs clés que sont les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance. Ces derniers jouent un rôle crucial au sein des services de garde, simultanément dans le développement des enfants, et dans la conciliation entre vie professionnelle, études et rôle parental des mères (Japel et al., 2005). Ce rôle perdure aujourd'hui et s'étend également aux hommes, car ils participent de plus en plus aux soins des enfants (Tremblay, 2019).

Par les apprentissages qu'ils proposent, les éducatrices et les éducateurs permettent aux enfants ayant des besoins particuliers de mieux s'intégrer à l'école (Soulez et al., 2023). De plus, une étude a mis en lumière le rôle des services de garde dans la préparation scolaire des enfants issus de l'immigration, notamment grâce à l'aménagement des espaces, aux interactions entre éducateur.trice.s et enfants, aux relations entre pairs, ainsi qu'aux activités éducatives offertes (Bolduc & Manningham, 2022). Une autre étude menée en France avait déjà établi les effets positifs des services de garde sur les compétences scolaires et cognitives des enfants (Moisset et le réseau Devenir d'Enfance, 2019b).

Cette étude révèle également des effets économiques liés au maintien ou au retour à l'emploi des mères, ainsi qu'un impact positif supposé sur le renforcement du rôle éducatif des parents auprès de leurs enfants. Le retour en emploi favorise de plus un sentiment d'accomplissement de soi.

D'autres auteurs soulignent l'importance de la profession d'éducatrice et d'éducateur. Ces professionnels adoptent des pratiques de care, qui impliquent l'utilisation d'aptitudes émotionnelles et la capacité de faire preuve d'attention (Robitaille et al., 2025). Cela rend cette profession importante et nécessite qu'elle soit valorisée et respectée (Brugère, 2021).

Les services de garde à l'enfance sont considérés comme des services essentiels (Japel et al., 2005). Selon un sondage commandité par l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE, 2021), les éducatrices et éducateurs sont considérés comme exerçant

de lourdes responsabilités et effectuant un travail essentiel. Il a été observé que les éducatrices et les éducateurs en service de garde sont estimés au même titre que les enseignants. Selon certains auteurs, c'est cet engagement envers les enfants qui permet d'espérer un monde meilleur (Sinclair et Naud, 2005). Ils mentionnent que les éducateurs et éducatrices jouent un rôle essentiel dans la pérennité de l'espèce humaine.

Cette profession est également valorisante pour les professionnels de la petite enfance eux-mêmes, lorsqu'elle leur permet de réaliser leurs aspirations et idéaux (Talbot, 2016). Cette dernière joue un rôle fondamental dans la construction de l'identité professionnelle (Talbot, 2016), car elle pousse les éducateurs et éducatrices à mener un travail réflexif sur leur pratique (Moisset, 2019). Confrontés en permanence à des défis liés à la patience, à des dilemmes sur les approches à adopter, au choix des priorités, ainsi qu'à l'usure provoquée par le bruit, les sollicitations et le rythme soutenu, ces professionnels sont amenés à repenser régulièrement leurs méthodes.

Malgré l'importance de la profession d'éducatrice et d'éducateur de la petite enfance de même que ces diverses contributions, les éducatrices et les éducateurs font face à des défis qu'il est pertinent d'examiner.

1.1.7 Défis rencontrés par les éducateurs et les éducatrices de la petite enfance

Les travailleurs et travailleuses de ce domaine rencontrent plusieurs défis liés à leur profession. Une étude menée auprès de 165 personnes, dont 85 % travaillaient en garderie, a mis en évidence que certains facteurs présents dans les services de garde contribuent à l'élévation du niveau de stress (Tessier et al., 1989). Les plus significatifs observés sont le contrôle des enfants, la surcharge de travail et les relations entre les membres du personnel. Ces chercheurs soulignent que lorsque ce stress devient chronique, il peut nuire à la santé, ce qui rend le soutien social essentiel pour en atténuer les effets. Une autre recherche met en

évidence la surcharge de travail que subissent les éducateur.trice.s, ainsi que l'insuffisance de temps qu'ils ont pour réaliser leurs missions (Bergeron-Morin et al., 2020).

En France, il a été observé que les assistants(es) maternels (les), qui occupent un rôle semblable à celui des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance, ne sont pas pleinement reconnus dans leur fonction éducative (Moisset et le réseau Devenir d'enfance, 2019b). Leur travail est souvent réduit à un rôle maternel ou familial, ce qui minimise la dimension professionnelle de leur engagement auprès des enfants.

Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance qui travaillent auprès des enfants font également face à d'autres contraintes, notamment la saleté et parfois la violence de certains enfants (Cartier et Lechien, 2012). De plus, ils doivent fréquemment dissimuler le poids de ces difficultés afin d'éviter de provoquer le mécontentement des parents, surtout s'ils leur racontent les mauvais comportements des enfants.

Afin de mieux comprendre les dynamiques dans lesquelles s'inscrit la profession d'éducatrice et d'éducateur de la petite enfance, il convient d'examiner les dynamiques du marché du travail dans lequel elle s'inscrit.

1.2 HISTORIQUE DU MARCHÉ DU TRAVAIL

La révolution industrielle a profondément transformé le marché du travail. Avant cette époque, l'économie reposait principalement sur l'agriculture, la pêche et l'artisanat, et les travailleurs exerçaient leur activité à domicile (Bilodeau et D'Amours, 2020). Avec l'industrialisation, les travailleurs ont intégré les manufactures, les fabriques puis les usines, vendant désormais leurs forces de travail contre un salaire.

Le marché est défini comme un groupe d'acheteurs et de vendeurs d'un bien ou d'un service particulier (Mankiw et Taylor, 2015, p. 64). Associé au travail, le marché du travail correspond à l'interaction entre la demande de travail des entreprises et l'offre de travail des

individus, ce qui conduit à la détermination d'un salaire, qui varie selon les qualifications des travailleurs (Germe, 2022). Tremblay (2022), dans Économie du travail, précise que lorsque l'offre de travail est égale à la demande, c'est le plein emploi. Si l'offre dépasse la demande, c'est le chômage, tandis que si la demande dépasse l'offre, c'est le sous-emploi.

À partir du XIX^{e} siècle, l'État a accru son intervention sur les plans économique et social au-delà de ses fonctions régaliennes avec l'émergence de l'État providence (Dupuis et al., 2015). Concrètement, les gouvernements interviennent, notamment, pour accroître la formation de la main-d'œuvre, favoriser l'intégration des jeunes et augmenter le niveau de l'emploi (Tremblay et Rolland, 2019). Ils mettent en place des politiques d'emploi qui visent à réguler l'offre et la demande de travail, à soutenir les transitions professionnelles et à renforcer l'adéquation entre compétences et besoins du marché. On parle même du modèle québécois pour souligner l'originalité de ce dernier (Dupuis et al., 2015).

Germe (2022) souligne le double caractère du marché du travail. D'un côté, il comprend des mouvements de main-d'œuvre tels que les recrutements, les mobilités entre et au sein des entreprises, ainsi que les entrées et sorties d'activité. De l'autre, il repose sur un ensemble de règles, de conventions, d'institutions et d'acteurs comme les syndicats, les associations ou les organisations liées à l'emploi.

Le marché du travail varie d'un pays à un autre et influence les stratégies de gestion des ressources humaines ainsi que l'organisation du travail (Tremblay et Rolland, 2019). De plus, le marché du travail a connu de nombreux changements et les individus recherchent davantage des emplois de qualité ainsi qu'une meilleure qualité de vie au travail.

Suite à l'exposition des fondements historiques et théoriques du marché du travail, il importe désormais d'analyser son état actuel dans les contextes du Canada et du Québec.

1.2.1 État du marché du travail au Canada et au Québec

Le marché du travail au Canada se caractérise par une main-d'œuvre spécialisée et recherchée, mais insuffisante, ainsi qu'un nombre élevé de chômeurs avec des compétences non recherchées (Bourhis, 2018). Pour brosser le portrait du marché du travail, plusieurs indicateurs sont utilisés, notamment la population active, la population en emploi, l'emploi à temps plein, l'emploi à temps partiel, le chômage, le taux d'activité, le taux d'emploi, le taux de chômage, le taux de postes vacants et le salaire moyen offert (Statistique Canada, 2025).

Bergeron et al. (2025) dressent un portrait du marché du travail au Québec en 2024. L'emploi des personnes nées au Canada a diminué de 1,4 %, alors qu'il a progressé pour les immigrant.e.s admis.es (+4,9 %) et non admis.es (+36,2 %). Le taux d'activité des personnes immigrant.e.s admis.es âgées de 15 à 64 ans a augmenté de 0,9 point de pourcentage pour atteindre 83,3 % en 2024, tandis que celui des personnes nées au Canada a reculé de 0,8 point pour s'établir à 81,6 %.

Malgré cette participation importante au marché du travail, les personnes immigrantes demeurent davantage touchées par le chômage. En 2024, le taux de chômage au Québec est passé de 4,5 % à 5,3 %, une augmentation qui a particulièrement touché les immigrant.e.s admis.es depuis moins de dix ans. Il a notamment atteint 11,3 % chez les personnes admises depuis cinq ans ou moins.

Par ailleurs, en 2024, une hausse du taux d'activité de 1,7 point de pourcentage a été observée chez les personnes issues des minorités visibles âgées de 25 à 54 ans, tandis que leur taux d'emploi est demeuré stable. 85 200 personnes travaillaient à temps partiel de manière involontaire, soit une hausse de 20,5 % par rapport à 2023.

À l'échelle canadienne, en 2024, une hausse de 1,9 % du nombre d'emplois a été observée, tandis que le nombre de chômeurs a augmenté de 21,2 %.

À la lumière de ce portrait général, il est pertinent de s'intéresser au secteur de la petite enfance afin de mieux saisir les réalités propres à cette profession au sein du marché du travail québécois.

1.2.2 Marché du travail des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance du Québec

Au Québec, le salaire des éducatrices et éducateurs de la petite enfance varie selon les régions, allant de 15,75 $ à 30,03 $ de l'heure, avec un salaire médian estimé à 24 $ (Gouvernement du Canada, 2024). Les perspectives d'emploi pour la période de 2024 à 2026 sont qualifiées de modérées. Une légère diminution du nombre d'enfants d'âge préscolaire et primaire est prévue dans l'ensemble du Québec d'ici 2026, ce qui pourrait influencer la demande dans le secteur.

Cependant, une pénurie persistante de main-d'œuvre qualifiée touche la profession. Pour y remédier, des mesures gouvernementales ont été mises en place, notamment un programme de bourses d'études pour les étudiants inscrits en techniques d'éducation à l'enfance, et un programme de formation en milieu de travail rémunéré destiné à faciliter l'entrée dans la profession (Gouvernement du Québec, 2021).

Sur le site du Gouvernement du Québec (2025), il est indiqué qu'environ 77 % des éducatrices et éducateurs travaillent à temps plein, comparativement à 82 % dans l'ensemble des professions. Le travail à temps partiel concerne 23 % de ces professionnels, alors que cette proportion est de 18 % pour l'ensemble du marché du travail. Concernant la durée annuelle de travail, 52 % des éducateur.trice.s et aides éducateur.trice.s travaillent toute l'année, tandis que 48 % n'occupent un emploi que durant une partie de l'année. On note également une plus grande part de travailleurs autonomes dans le secteur, soit 18 %, contre 12 % dans l'ensemble des professions.

La répartition selon le sexe montre une forte féminisation de la profession, avec plus de 95 % de femmes, comparativement à 48 % toutes professions confondues. Les hommes, quant à eux, représentent moins de 5 % des effectifs, contre 52 % dans toutes les professions.

Le niveau de scolarité des travailleurs du secteur est diversifié. Environ 7 % manquent de diplôme d'études secondaires, 16 % possèdent un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent, 15 % détiennent un certificat ou diplôme d'apprenti ou d'école de métier, et 44 % ont un diplôme d'études collégiales ou un certificat universitaire de premier cycle. Par ailleurs, 14 % ont complété un baccalauréat, tandis que moins de 5 % possèdent un diplôme universitaire supérieur au baccalauréat.

Les immigrant.e.s occupent une place significative dans le secteur de la petite enfance au Canada. En 2021, il a été observé que plus de la moitié des fournisseurs de soins aux enfants à domicile au pays étaient des immigrant.e.s, et 39 % de tous les éducateur.trice.s de la petite enfance ainsi que des prestataires de services de garderie étaient des immigrant.e.s (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2025).

À l'échelle du Canada, les perspectives pour ce secteur révèlent une tendance à la hausse de la pénurie de main-d'œuvre de 2024 à 2031 (Gouvernement du Canada, 2024). Cette situation s'explique notamment par le vieillissement de la population active et par le faible renouvellement de personnel qualifié.

Bien que le contexte québécois et canadien procure un éclairage pertinent, il demeure essentiel d'élargir l'analyse à d'autres réalités, particulièrement celles du Togo, afin d'en dégager des dynamiques différentes.

1.2.3 Marché du travail des femmes au Togo

Selon les données de l'Organisation internationale du Travail (OIT) concernant le Togo, le taux de chômage des femmes demeure supérieur à celui des hommes, s'élevant à

2,1 % contre 1,8 % en 2022. Les femmes sont principalement actives dans le secteur des services, suivi de l'agriculture, puis de l'industrie. Par ailleurs, en 2022, 93,9 % des emplois occupés par les femmes relèvent du secteur informel, ce qui signifie qu'elles travaillent souvent à leur propre compte, dans leurs propres entreprises, comme travailleuses familiales non rémunérées ou comme employées domestiques (Organisation internationale du Travail, n.d.). Ce secteur, bien que représentant une part importante de l'activité économique au Togo, ne permet généralement pas aux travailleurs de bénéficier de meilleures conditions (Adjamagbo et al., 2006)

En 2023, les données du Groupe de la Banque mondiale (n.d.b) indiquent que seulement 9,2 % des femmes au Togo exercent un emploi salarié, contre 25,8 % pour les hommes. Par ailleurs, 90 % des emplois occupés par les femmes sont classés comme vulnérables (Groupe de la Banque mondiale, n.d.a).

Parallèlement, le rôle d'épouse et de mère est fortement valorisé dans la société togolaise (Adjamagbo et al., 2009). Dans ce contexte, les femmes sont souvent amenées à développer des stratégies pour concilier leurs responsabilités familiales avec leur activité professionnelle. Cette réalité s'explique par plusieurs facteurs. La faible implication des hommes dans les tâches domestiques demeure courante, leur participation étant parfois perçue négativement par la société. Par conséquent, certaines femmes préfèrent assumer seules les charges ménagères afin d'éviter les critiques de leur entourage. Pour faire face à ces contraintes, celles qui perçoivent une rémunération importante mettent en place des stratégies d'adaptation, telles que le recours à une aide domestique ou l'acquisition d'équipements électroménagers permettant d'alléger la charge de travail au sein du foyer. Certaines femmes font appel à des répétiteurs pour un suivi scolaire de leurs enfants à domicile (Gnoumou et al., 2021).

Dans la continuité de cette étude, il semble judicieux de s'intéresser plus spécifiquement au secteur de la petite enfance au Togo. Cela permet de mieux comprendre les conditions d'exercice de cette profession dans un contexte marqué par des défis structurels et sociaux particuliers.

1.2.4 Marché du travail des éducateurs et éducatrices de la petite enfance au Togo

On observe un intérêt croissant de la part des autorités togolaises pour développer le secteur de la petite enfance. Dans cette optique, une nouvelle politique nationale a été élaborée en 2018, considérant les besoins des enfants âgés de 0 à 8 ans (Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, 2018).

Cependant, malgré cette initiative, le secteur connaît une croissance lente. Les parents demeurent souvent réticents à inscrire leurs enfants en garderie, principalement parce qu'ils méconnaissent son importance (Apedjinou et al., 2019). Ceux qui y recourent le font surtout pour pouvoir vaquer à leurs occupations professionnelles (Apedjinou et al., 2019, Amouzou-Glikpa, 2014). Cette tendance s'explique notamment par l'augmentation de la participation des femmes au marché du travail (Apedjinou et al., 2019). Par ailleurs, une étude menée dans la capitale du Togo, Lomé, révèle que la majorité du personnel encadrant dans les jardins d'enfants est composée de femmes (Amouzou-Glikpa, 2014). Ainsi, le préscolaire est davantage perçu comme une solution de garde que comme un véritable dispositif éducatif (Apedjinou et al., 2019, Amouzou-Glikpa, 2014).

Au niveau des politiques éducatives, on constate que dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, à l'instar du Togo, l'accent est encore mis prioritairement sur l'éducation primaire, au détriment du préscolaire (Agoro & Kouawo, 2022). Les éducateurs et éducatrices du préscolaire reçoivent la même formation initiale que les enseignants du primaire, au sein des Écoles Normales d'Instituteurs (ENI). Toutefois, le volume horaire consacré à la formation des éducateur.trice.s est inférieur à celui des enseignants du primaire. Par ailleurs, cette formation est principalement destinée aux éducateur.trice.s appelés à exercer dans les structures publiques, et reste peu accessible à ceux travaillant dans le secteur privé.

On observe ainsi une variation significative du profil des éducateur.trice.s selon qu'ils exercent dans des structures publiques ou privées. Ceux du secteur public ont, en grande majorité, bénéficié d'une formation plus approfondie sur le métier, contrairement à leurs homologues du secteur privé (Amouzou-Glikpa, 2014 ; Agoro & Kouawo, 2022). Dans leur étude, Agoro et Kouawo (2022) observent que les éducateur.trice.s qui interviennent dans les structures préscolaires, encore appelées jardins d'enfants, possèdent souvent une formation insuffisante. Ils entretiennent une relation amicale, voire maternelle, avec les enfants. Leur rôle s'apparente davantage à celui du « maternage » qu'à une véritable initiation à l'école (Agoro & Kouawo, 2022, p.163).

En ce qui concerne la motivation du choix de la profession d'éducateur-trice dans les jardins d'enfants, Amouzouu-Glipka (2014) souligne dans son étude que la passion constitue la principale raison évoquée par les femmes ayant choisi cette voie.

L'ensemble de cette littérature met en évidence les multiples réalités qui caractérisent le marché du travail selon les contextes et les groupes étudiés. Dans ce cadre, la question des immigrant.e.s récent.e.s s'impose comme un enjeu central à considérer.

1.3 IMMIGRANT.E.S RÉCENT.E.S

D'après le Conseil canadien pour les réfugiés (2010), un immigrant.e est une personne ayant quitté son pays d'origine pour s'établir permanemment dans un autre pays. Cette personne est également un migrant, puisqu'elle vit en dehors de son pays d'origine. Statistique Canada (2023) précise qu'un immigrant.e est une personne ayant obtenu des autorités de l'immigration le droit de résider au Canada de façon permanente.

Courtecuisse (2014) élargit cette compréhension en abordant la notion d'immigration qu'elle définit comme un mouvement humain partant de pays en difficulté économique vers des pays perçus comme sûrs et riches.

Comme Courtecuisse (2014), Dumont (2019) insiste sur l'importance de ne pas confondre un immigrant.e avec un étranger. L'étranger, selon lui, est simplement une personne de nationalité étrangère, ce qui ne signifie pas nécessairement qu'elle est immigrante.

Outre les définitions juridiques et sociales, Bourhis (2018) se fonde sur la durée de séjour pour définir un immigrant.e récent.e comme « une personne arrivée au pays il y a moins de cinq ans ». Cette catégorie correspond également à celle du nouvel arrivant, telle que présentée par Picot et al. (2022).

Aborder la situation des immigrant.e.s récent.e.s implique de s'intéresser aux principaux motifs à l'origine des migrations.

1.3.1 Motifs de l'immigration

Dumont (2019) avance que l'immigration s'explique par une combinaison de facteurs liés à la fois aux pays d'origine et aux pays d'accueil. Du côté des migrants, elle est souvent provoquée par la mauvaise gouvernance dans certains pays, marquée par la corruption, l'incapacité à répondre aux besoins de la population, ainsi que par des conflits violents. Le contexte politique et économique positif des pays attirant également des personnes.

Dumont (2019) souligne aussi que certains pays d'accueil connaissent une baisse de la fécondité et une diminution de leur population active. Face à la pénurie de main-d'œuvre qui en découle, ils recourent à l'immigration.

Enfin, Dumont (2019) distingue plusieurs formes d'immigration : l'immigration familiale, qui concerne ceux rejoignant des proches déjà installés ; l'immigration des réfugiés, liée aux persécutions subies dans les pays d'origine ; et l'immigration de travail, qui touche les personnes qualifiées souhaitant valoriser leurs compétences dans un pays qu'elles jugent plus attractif.

Au-delà des raisons de l'immigration, il importe également d'analyser ses impacts, tant sur les sociétés d'accueil que sur les individus concernés.

1.3.2 Impacts de l'immigration

L'immigration hors du Canada constitue la source principale de la croissance de la population canadienne (Paquet, 2016). Elle contribue au Québec à la pérennité et à la vitalité du français, au dynamisme démographique, à la prospérité économique, ainsi qu'à la richesse de sa diversité ethnoculturelle (Direction générale des politiques et programmes de participation et d'inclusion du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2016). L'accueil des personnes nécessitant une protection par le Québec, dans le cadre de l'immigration, illustre son engagement en faveur de la solidarité internationale et du respect du principe de réunification familiale.

Les immigrant.e.s jouent également un rôle fondamental sur le marché du travail puisqu'en 2024, selon les données, les gains en matière d'emploi et de population active au Québec sont entièrement attribuables aux personnes immigrantes (Bergeron et *al.*, 2025).

Toutefois, au-delà de cette contribution économique globale, l'immigration entraîne aussi, à l'échelle individuelle, des changements importants qui peuvent entraîner des répercussions positives, négatives ou les deux simultanément sur la santé mentale (Rousseau, 2020). Dans cette continuité, Sève (2021) met en évidence les difficultés d'insertion rencontrées par les personnes immigrantes, souvent davantage exposées au chômage. Ces difficultés s'expliquent notamment par des barrières linguistiques, la non-reconnaissance des qualifications obtenues à l'étranger, ainsi que par des situations de discrimination. Il met également en garde contre l'erreur de considérer les immigrant.e.s comme un groupe homogène.

Cependant, Sève (2021) observe que ces obstacles tendent à s'atténuer à mesure que la durée de séjour dans le pays d'accueil augmente.

Les immigrant.e.s se retrouvent par ailleurs confrontés à un choc culturel en raison des divergences entre leur culture d'origine et celle du pays d'accueil (Duchesne, 2010 ; Niyubahwe et al., 2022 ; Berry, 1997). Bérubé (2004) explique que le choc culturel survient lorsque l'individu se confronte à des différences dans divers aspects de la vie quotidienne. Plus l'écart entre les cultures est important, plus les efforts nécessaires pour s'adapter seront conséquents (Bérubé, 2004). En cas de choc culturel, l'immigrant.e prend alors conscience qu'il doit abandonner certains comportements auxquels il était habitué dans sa culture d'origine (Bérubé, 2004 ; Duchesne, 2010).

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2020) souligne également les difficultés d'insertion des immigrant.e.s au Québec. Parmi les raisons évoquées figure le fait que de nombreux employeurs québécois ont peu ou sont sans expérience en matière d'interculturalité et de communication avec un public immigrant. L'OCDE (2020) observe aussi que certains employeurs craignent l'émergence de tensions au sein de l'entreprise, en raison des différences de codes culturels entre immigrant.e.s et natifs. Ces différences suscitent chez eux de nombreuses interrogations, notamment quant à la capacité des personnes immigrantes à comprendre et à s'adapter aux normes qui régissent la vie en entreprise et le marché du travail québécois. D'autres obstacles concernent la maîtrise insuffisante de la langue française et la méfiance envers les diplômes obtenus à l'étranger. L'OCDE (2020) note par ailleurs que les immigrant.e.s non économiques, particulièrement les regroupements familiaux et les réfugiés, sont plus souvent touché.e.s par le chômage que les autres catégories d'immigrants. Faute de trouver un emploi correspondant à leurs compétences, bon nombre d'entre eux acceptent des postes moins qualifiés, ce qui engendre un phénomène de surqualification.

Au Canada, immigrant.e.s récent.e.s occupent souvent des emplois peu spécialisés (Picot et al., 2022). Picot et Hou (2024) observent que, de 2001 à 2021, les travailleurs nés au Canada occupaient de moins en moins d'emplois à temps partiel peu qualifiés, tandis que la proportion d'immigrant.e.s dans ce type d'emploi a augmenté. Il s'agit notamment d'emplois comme aide-infirmier(ère), préposé(e) aux bénéficiaires, serveur(se) ou

vendeur(se) dans le commerce de détail, alors que près de la moitié de ces immigrant.e.s détenaient un diplôme universitaire (Picot et Mehdi 2024). Certains occupent des postes de manœuvre dans les secteurs de la transformation, de la fabrication, des services publics ou de l'agriculture. Une différence est notée selon la catégorie d'immigration : les immigrant.e.s admis.es au titre du regroupement familial étaient plus nombreux.euses à occuper des emplois peu qualifiés que ceux de la catégorie économique (Picot et Mehdi 2024).

Un constat similaire est observé au Québec, où une étude mandatée par la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST) révèle que les femmes immigrantes travaillant dans les organismes sondés sont principalement actives dans les secteurs des soins de santé et de l'assistance sociale, du commerce de détail et de l'hébergement et restauration (CNESST, 2023). Elles occupent des fonctions peu qualifiées comme aides-soignantes, aides familiales résidentes ou préposées à l'entretien ménager. Par ailleurs, le recours aux emplois à temps partiel constitue pour ces dernières une solution leur permettant de concilier leurs responsabilités familiales avec un emploi ou des études (CNESST, 2023).

D'autres recherches indiquent que les immigrant.e.s récent.e.s sont souvent confronté.e.s à des défis économiques, car ils éprouvent plus de difficultés à joindre les deux bouts (Statistique Canada, 2024). De plus, ils se déclarent insatisfaits de la manière dont ils peuvent utiliser leur temps libre.

Afin de mieux comprendre les réalités des éducateurs ou éducatrices immigrant.e.s en service de garde au Québec, il importe de présenter la démarche méthodologique retenue pour cette recherche. Le chapitre suivant expose donc le positionnement méthodologique, l'approche de recherche privilégiée ainsi que les considérations éthiques encadrant cette étude.

CHAPITRE 2
MÉTHODOLOGIE

2.1 POSITIONNEMENT MÉTHODOLOGIQUE

L'épistémologie est une branche de la philosophie qui traite des théories de la connaissance (Avenier et Gravard-Perret, 2012). Pour Geslin (2017), une réflexion épistémologique a pour objectif d'expliciter les modalités et les conditions de production d'une connaissance. Il souligne que, lorsqu'il est question de produire une connaissance, une telle réflexion s'impose.

De son côté, Charmillot (2021, p. 1) précise que « on parle de posture ou de position épistémologique pour indiquer le paradigme de recherche dans lequel s'inscrivent les choix théoriques et méthodologiques effectués (ex. : explication, compréhension, description, herméneutique, etc.) ».

Parmi ces paradigmes, le constructivisme se distingue notamment par son opposition à l'empirico-réalisme, comme l'indiquent Larochelle et Bednarz (1994). L'empirico-réalisme considère que la réalité est indépendante de l'observateur et que l'observation est objective. À l'inverse, le constructivisme affirme qu'il existe une part de subjectivité de l'observateur dans la description des événements. Larochelle et Bednarz (1994) rappellent à ce propos que le constructivisme rejette l'idée que les faits parlent d'eux-mêmes ou que le savoir reflète fidèlement une réalité extérieure. S'inscrivant dans cette ligne de pensée, Masciotra (2007, p. 1) définit le constructivisme comme « une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation et par la réflexion sur l'action et ses résultats ».

Albert et Avenier (2011) identifient, dans le champ des sciences sociales, deux paradigmes épistémologiques constructivistes distincts mobilisés dans la littérature : le paradigme épistémologique constructiviste et le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique. Dans le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (PECP), « la connaissance ne prétend pas refléter un réel ontologique indépendant dont nul ne peut rationnellement prouver l'existence ni, lorsqu'un tel réel existe, son caractère connaissable » (Albert et Avenier, 2011, p. 5). Dans les observations effectuées, on ne peut pas identifier l'observateur et le phénomène observé, c'est-à-dire ce qui provient du regard de l'observateur et le phénomène en lui-même. Il n'y a pas de vérité absolue, le PECP relève de la philosophie pragmatiste.

Nous adoptons, dans le cadre de cette recherche, le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique. Ce positionnement est en cohérence avec notre démarche, dans la mesure où nous nous appuyons sur notre expérience professionnelle en tant qu'éducatrice pour interroger et analyser les situations observées. La connaissance produite dans cette recherche ne résulte pas d'une observation neutre d'une réalité extérieure, mais se construit à travers notre vécu professionnel, lequel constitue une ressource centrale dans ce processus de production de connaissances.

Dans le prolongement de ce positionnement épistémologique, il convient maintenant de préciser la méthode retenue et de justifier ce choix méthodologique.

2.2 MÉTHODE DE L'AUTOPRAXEOGRAPHIE

2.2.1 Explication du choix de la méthode

Dans le cadre de ce travail, nous avons opté pour une méthode à la première personne : l'autopraxéographie. L'autopraxéographie est « une méthode permettant à des chercheurs qui ont été praticiens ou qui le sont encore de pouvoir explorer des domaines scientifiques et d'en construire des savoirs génériques » (Albert et al., 2023, p.4). Il s'agit d'une approche

intéressante pour produire des connaissances à partir des expériences propres du chercheur (Albert et Michaud, 2016). Cette méthode repose sur l'expérience humaine du chercheur (Albert et al., 2023). Ce choix méthodologique se justifie par une expérience significative de plusieurs années en tant qu'éducatrice en service de garde, laquelle constituera le point d'ancrage de cette recherche.

L'autopraxéographie s'inscrit dans le paradigme épistémologique constructiviste-pragmatique (Albert et al., 2023). Elle permet la production de savoirs génériques à partir de l'expérience du chercheur, grâce au travail réflexif qu'il mène sur sa propre pratique (Albert et al., 2023).

Après avoir présenté et justifié le choix de l'autopraxéographie, il est désormais pertinent d'en expliciter le processus de mise en œuvre.

2.2.2 Processus de la méthode

Albert et Couture (2014) présentent le processus de production de connaissances génériques en autopraxéographie comme comportant trois étapes. La première consiste à rédiger un témoignage de manière naïve : le chercheur raconte les faits passés comme il le ferait à un ami, de façon spontanée et sans artifice. Ce témoignage est écrit à la première personne du singulier, au passé, et doit être réaliste, sincère et porteur d'une démarche réflexive. Albert (2017) souligne qu'écrire au passé favorise une prise de distance du chercheur par rapport à son expérience. La deuxième étape correspond au travail épistémique. À ce stade, le chercheur prend du recul sur son récit initial et mobilise des théories issues de disciplines variées à travers l'analyse de documents scientifiques. Ce processus permet de faire émerger des éléments implicites ou inconscients de son expérience, souvent peu visibles lors d'une première réflexion. Albert (2017) souligne que lorsqu'un chercheur étudie un phénomène lié à sa propre expérience, mais qu'il tente de faire abstraction de celle-ci au nom de l'objectivité, il risque d'être submergé par les émotions qui

y sont associées, sans parvenir à les dépasser. L'autopraxéographie, par son approche à la fois réflective et réflexive, permet justement au chercheur de prendre du recul sur son vécu et d'éviter cet écueil.

Ce processus n'est pas linéaire : le chercheur est amené à effectuer des allers-retours constants entre les théories existantes et sa propre pratique (Albert, 2017). Il mobilise autan une démarche réflective qu'une démarche réflexive. La démarche réflective permet au chercheur d'interroger sa propre pratique de manière introspective. Dans cette dynamique, le chercheur-praticien construit, déconstruit et modifie son récit à plusieurs reprises, jusqu'à ce qu'il représente de manière rigoureuse et fidèle son vécu. La démarche réflexive, quant à elle, consiste à adopter un recul sur l'expérience en s'appuyant sur un large éventail de théories issues de différentes disciplines afin de produire des connaissances applicables dans d'autres contextes.

La dernière étape du processus autopraxéographique consiste en la communication et l'application des savoirs produits dans un cadre général.

Toutefois, l'autopraxéographie présente certaines limites. L'une d'elles réside dans les contraintes liées à la mémoire : le chercheur ne peut pas toujours se souvenir de tous les détails de son expérience passée, et les souvenirs peuvent être altérés (Albert, 2017). Ellis et al. (2011) relèvent que les méthodes à la première personne manquent parfois de rigueur, de fondement théorique et d'analyse (Albert, 2017). De plus, le fait que cette méthode repose sur le récit d'un seul individu limite la généralisation des connaissances produites.

Cependant, ces limites peuvent être atténuées grâce au travail réflexif que le chercheur effectue en confrontant son récit personnel à la littérature scientifique existante, dont la validité a été démontrée dans divers contextes (Albert, 2017). Les savoirs issus d'une expérience individuelle, combinés à un ancrage théorique solide, peuvent ainsi acquérir une portée générique.

Au-delà des considérations méthodologiques, toute démarche scientifique nécessite également une réflexion éthique, indispensable à la rigueur de la recherche.

2.3 ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

L'éthique en recherche scientifique est définie comme « l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et qui légitiment le métier de chercheur » (Martineau, 2007, p.71). L'éthique s'applique à deux dimensions du travail du chercheur : la conduite, en termes de comportement et d'attitudes du chercheur, et le respect à l'égard des personnes ou des choses côtoyées dans sa recherche. En ce qui concerne la conduite, le chercheur fait preuve d'objectivité, ne conduit pas de recherches qui peuvent nuire, ne falsifie pas les données, évite de porter atteinte au bien-être physique et psychologique des individus étudiés.

En ce qui concerne l'éthique en recherche au Canada, les trois grands conseils fédéraux qui financent la recherche universitaire ont joué un rôle fondamental en publiant en 1998 un document normatif intitulé *L'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC)*, devenu obligatoire en 1999 pour toute recherche impliquant des participants humains (Hobeila, 2018). Ce document repose sur trois principes directeurs : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice. En 2002, un protocole d'entente a été signé entre les conseils et les universités canadiennes, élargissant l'application de l'EPTC aux recherches menées dans ces établissements. Lorsque la recherche implique des participants humains, le chercheur doit soumettre son projet au Comité d'Éthique de la Recherche (CER). Les chercheurs doivent respecter des normes éthiques telles que le consentement libre et éclairé, l'équilibre entre les risques et les avantages, le respect de la vie privée et de la confidentialité, ainsi que la répartition juste et équitable des bénéfices et des risques (Hobeila, 2018, p.66).

Ainsi, dans le cadre de cette étude, une attention particulière est portée aux considérations éthiques. Aucun nom d'entreprise n'est mentionné, et tous les éléments permettant une identification, directe ou indirecte, de l'entreprise ou de personnes ont été soigneusement écartés. Étant donné que ce travail repose exclusivement sur le récit de la

chercheure et ne comporte aucune collecte de données sensibles auprès de tiers, aucune demande d'éthique n'est nécessaire.

Enfin, pour garantir la transparence, il convient de préciser que des instruments d'intelligence artificielle tels que QuillBot et Scribbr ont été utilisés occasionnellement, principalement pour rectifier certaines erreurs de langue et affiner la fluidité de certaines expressions. Ces outils ont été utilisés uniquement comme un appui rédactionnel, sans pour autant se substituer à la démarche intellectuelle et scientifique. Les idées, les analyses et l'intégralité du contenu présenté dans ce travail sont ainsi issues exclusivement d'une réflexion personnelle appuyée par une revue de la littérature scientifique.

Après avoir présenté le positionnement méthodologique, la méthode autopraxéographique ainsi que les considérations éthiques encadrant cette recherche, il convient désormais de présenter les résultats de l'étude. Le chapitre suivant expose par conséquent le témoignage de la praticienne-chercheure.

CHAPITRE 3
RÉSULTAT

3.1 TÉMOIGNAGE

Originaire du Togo, un pays situé en Afrique de l'Ouest, j'ai immigré avec mon fils au Canada grâce au parrainage effectué par mon conjoint. Le parrainage consiste, pour une personne immigrante déjà établie au Canada, à remplir les formalités administratives afin que son conjoint(e), seul(e) ou avec les enfants, puisse la rejoindre au Canada. Je suis titulaire d'un baccalauréat togolais et j'étais en troisième année de licence en droit public au Togo avant mon arrivée au Canada. Selon l'évaluation comparative des études effectuée par le MIDI (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration) en 2021, mon niveau de scolarité correspond à un secondaire 5 complété, suivi d'une année de DEC (Diplôme d'études collégiales) au Québec. Lorsque mon fils et moi sommes arrivés au Canada, plus précisément à Montréal, au Québec, un de mes objectifs était de trouver rapidement un emploi au Canada pour pouvoir subvenir à mes besoins personnels et à ceux de ma famille. Le revenu de mon conjoint n'était pas suffisant à lui seul pour faire vivre une famille de trois personnes. En plus, nous devions payer les services de garde. Au début, nous ne recevions pas encore les aides gouvernementales, car nous venions tout juste d'arriver, et la procédure pour obtenir l'allocation familiale ainsi que l'allocation pour frais de garde était encore en cours. À ce moment-là, je n'avais pas d'attentes précises quant au type d'emploi que je souhaitais occuper. Je restais ouverte aux opportunités qui s'offraient à moi, à condition que les horaires soient compatibles avec ceux des services de garde. En effet, dans la culture togolaise où j'ai grandi, c'est la femme qui porte la responsabilité quotidienne de l'enfant. Elle veille à son repas, à sa propreté, à son sommeil et à son trajet vers l'école. J'ai toujours vu les femmes autour de moi organiser leurs journées autour de leurs enfants, parfois sans aucune aide. Certaines, commerçantes, les emmenaient partout avec elles, leurs bras chargés

de marchandises. Cette réalité s'est inscrite en moi. Je ressentais cette responsabilité au plus profond de moi. Amener mon enfant à la garderie le matin et aller le chercher en fin de journée. Ainsi, même dans ma recherche d'emploi, je fais attention aux horaires et aux besoins de mon fils. Mon organisation, mes choix et mes priorités restent intimement liés à ce rôle maternel que ma culture m'a transmis.

En parcourant les offres d'emploi, je suis tombée sur celle d'une garderie non subventionnée qui cherchait une aide-éducatrice. En fait, il existe plusieurs types de garderies au Québec. Il y a d'abord les Centres de la petite enfance (CPE) et les garderies privées subventionnées, qui reçoivent un financement du gouvernement. Ces deux premiers sont les moins chers. Il existe aussi des garderies privées non subventionnées, où les frais sont généralement plus élevés. On trouve également des garderies en milieu familial, qui sont tenues par des particuliers à leur domicile. Je me sentais capable d'effectuer les tâches exigées pour le poste, car j'ai déjà un enfant, et en plus, j'avais l'habitude de m'occuper d'enfants même avant d'avoir le mien, ce qui m'a permis d'acquérir de l'expérience.

En effet, je suis la dernière d'une fratrie de sept enfants. Au Togo, et en Afrique en général, où j'ai grandi, les familles ont souvent beaucoup d'enfants. La plupart des familles sont en location dans de grandes maisons partagées avec plusieurs autres familles. Parfois, cinq familles peuvent vivre ensemble dans une seule maison, partageant la cour. Dans ces maisons, les adultes s'occupent de tous les enfants, pas seulement des leurs. Quand une maman prépare à manger, elle partage avec les enfants des voisins. Si un enfant fait une bêtise, un autre parent peut le gronder, et ce n'est pas mal vu. Quand un parent prévoit de s'absenter, il peut laisser ses enfants aux voisins sans problème. Tout le monde s'aide. Les grandes sœurs prennent soin de leurs petits frères et de leurs petites sœurs. J'ai grandi dans la maison construite par mes parents, mais beaucoup d'enfants du quartier venaient jouer chez nous. Depuis que j'étais petite, j'aimais m'occuper des plus jeunes. Je jouais à la maîtresse. Je leur apprenais les lettres, les chiffres, puis je faisais des petits jeux pour voir s'ils avaient compris. Ensuite, je leur donnais des bonbons ou des biscuits. Les enfants aimaient beaucoup ça. Quand ma grande sœur a eu ses filles, je m'en occupais souvent. Je

l'aidais à les laver, à les habiller, à les faire manger. Je faisais ça avec plaisir, car j'aimais être avec les enfants. Donc, depuis toute petite, j'ai appris à prendre soin des enfants, même s'ils ne sont pas de ma famille. Je ne le fais pas pour avoir quelque chose en retour, mais parce que j'aime ça. Pour moi, ce n'est pas difficile, c'est naturel. Alors, quand j'ai vu ce qu'on demande à une aide éducatrice, je me suis dit que je pouvais faire ce travail. J'étais très heureuse, car je pouvais commencer à travailler au Canada. Mais, ce qui me touchait le plus, c'était de pouvoir exercer un métier que j'aime profondément. Cela me donnait le sentiment d'être utile, de m'intégrer et d'apporter ma contribution à mon nouveau pays.

Confiante, j'ai envoyé mon curriculum vitae (CV) à la garderie non subventionnée qui recherchait une aide éducatrice, mais je n'ai pas été contactée pour une entrevue. J'étais pourtant persuadée d'être contactée puisque j'avais de l'expérience. J'ai envoyé d'autres CV à d'autres garderies, mais je n'étais pas toujours contactée. J'étais triste et inquiète. C'était frustrant d'être constamment dans l'attente d'un appel d'un employeur. À chaque fois que le téléphone sonnait, je me précipitais pour répondre, pleine d'espoir, mais c'était souvent la déception quand ce n'était pas un recruteur. Je vérifiais aussi la boîte de réception de mon adresse électronique plusieurs fois par jour, en espérant y trouver un courriel m'invitant à une entrevue. Malheureusement, aucune nouvelle. Mais, je ne voulais pas abandonner. Je croyais qu'un jour, je trouverais un travail que j'aime. Chaque jour et plusieurs fois par jour, je cherchais des offres d'emploi et envoyais mes CV. Plus les jours passaient, plus la pression était forte.

J'ai posé la question à des personnes qui étaient déjà au Canada depuis longtemps, et c'est là qu'ils m'ont parlé de l'importance de l'expérience canadienne. Mais, je me suis dit : «Qui va alors me donner cette première expérience si tous le demandent ?» J'ai passé environ un an dans cette situation, cherchant une opportunité.

Comme je ne trouvais pas ce que je voulais, j'ai décidé d'envisager d'autres options pendant ces périodes. J'ai alors postulé pour d'autres emplois afin d'augmenter mes chances de trouver un travail pour couvrir mes dépenses. Cela m'a permis de trouver un travail sur appel dans une entreprise de fabrication de produits alimentaires. J'étais contactée le jour

même lorsque l'entreprise avait des besoins. J'étais quotidiennement dans l'incertitude. Ce travail ne correspondait pas à mes intérêts et besoins, alors je continuais de chercher du travail dans le secteur des services de garde.

Un jour, j'ai alors envoyé mon CV dans une agence de placement. Heureusement, cette agence a répondu à ma demande et m'a offert mon premier travail dans une garderie. Je me souviendrai toujours de cette journée où j'ai reçu leur appel. J'ai sauté de joie ! J'ai pris mon fils dans mes bras et j'ai tourné sur moi-même, je dansais, j'étais tellement heureuse. On m'annonçait que je pourrais commencer à travailler en remplaçant les éducatrices et les aides-éducatrices absentes pour une journée ou une demi-journée. C'était enfin la lumière au bout du tunnel. Même si c'était juste du remplacement, j'étais pleine d'espoir, car je trouvais que cela me permettrait d'acquérir cette expérience canadienne tant demandée. L'agence m'a demandé de me rendre à leur bureau le lendemain. Je me suis rendue à l'agence, où on m'a expliqué que je devais d'abord remplir certaines conditions : suivre une formation en secourisme destinée aux enfants et faire une demande de vérification des antécédents judiciaires. J'ai répondu « oui » tout de suite, sans hésiter. J'étais prête à remplir toutes les formalités. Avec l'aide de l'agence, qui s'est déclarée comme mon employeur, je me suis inscrite à la formation le jour même. J'ai aussi lancé la demande de vérification des antécédents. J'ai remercié la dame qui m'a reçu plusieurs fois. Sur le chemin du retour, je souriais tout au long du trajet. C'était un mélange de fierté, de soulagement et d'espoir. Je sentais que c'était le début d'une nouvelle étape.

Après avoir rempli ces formalités, l'agence de placement m'a contactée occasionnellement, une à deux fois par semaine, pour remplacer des éducatrices dans différents milieux de garde.

Mon premier remplacement s'est déroulé dans une garderie privée subventionnée. J'étais nerveuse. Même si j'ai l'habitude de m'occuper des enfants, c'était toujours dans un cadre informel. Cette fois, c'était un vrai travail, avec beaucoup de règles à respecter. En plus, c'était dans une culture différente de la mienne. Quand j'ai appris que je remplaçais une aide éducatrice, j'ai été soulagée. Au moins, il y aurait une éducatrice pour me guider. Elle

m'a bien accompagnée, et j'observais attentivement ce qu'elle faisait pour apprendre et m'adapter.

Au début, je sentais une méfiance de la part des enfants. Ils s'adressaient toujours à leur éducatrice, ce que je comprenais parfaitement, et quand je proposais mon aide, certains refusaient, d'autres acceptaient. Je n'étais pas du tout découragée.

L'éducatrice a pris le soin de me présenter aux enfants lors du cercle du matin. Elle a nommé chacun d'eux et a expliqué que j'allais remplacer l'autre aide-éducatrice, en précisant son nom. J'ai trouvé que cette introduction a permis d'une certaine façon de me donner une légitimité et de favoriser mon acceptation dans le groupe.

Après le cercle, l'éducatrice m'a tout de suite parlé des enfants allergiques. Elle m'a montré où se trouvent les EpiPens et m'a clairement identifié les enfants concernés ainsi que leurs allergies spécifiques. En Afrique, et plus précisément au Togo, je n'avais jamais été confrontée à des cas d'allergies aux noix ou aux œufs, ni même entendu parler de telles précautions. J'ai pris conscience à ce moment des responsabilités que cela impliquait pour une éducatrice au Québec.

L'un des gestes qui m'a le plus marquée a été sa manière de s'adresser aux enfants. Dans certaines situations, quand elle voulait leur parler, elle se baissait pour se mettre à leur hauteur. Cela m'a beaucoup touchée. En Afrique, c'est rare cette façon de faire. Lorsqu'elle m'a expliqué que cette posture permet de capter l'attention, de montrer à l'enfant qu'il est écouté et respecté, cela m'a paru intéressant. Effectivement, j'ai pu observer que les enfants étaient plus calmes, plus ouverts. Cela m'a permis de comprendre à quel point une approche non verbale est également nécessaire en tant qu'éducatrice.

Pendant la période de jeu libre et d'accueil, l'éducatrice jouait avec les enfants, se comportant comme l'un d'eux. Les enfants étaient contents et tous voulaient qu'elle participe à leur jeu. Elle essayait de satisfaire tout le monde en circulant d'un enfant à l'autre. Elle m'a expliqué que cela permet de créer un lien avec eux : le jeu est essentiel pour les enfants, et le fait de s'y impliquer avec eux représente beaucoup à leurs yeux.

Quand l'heure de la collation est arrivée, elle a eu recours à une chanson pour inviter les enfants à ranger les jouets. J'ai été étonnée de voir à quel point cette méthode fonctionnait. Les enfants ont commencé à chanter et à ranger dans la bonne humeur. Quinze minutes avant, elle leur avait déjà annoncé que ce serait bientôt l'heure de ranger, pour les préparer en douceur et éviter des refus ou des pleurs. C'était une méthode nouvelle pour moi, mais que j'ai trouvée très pertinente. J'ai compris qu'une bonne anticipation des transitions facilite leur déroulement, aussi bien pour les enfants que pour l'éducatrice.

Avant de manger, les enfants faisaient la file pour se laver les mains. L'éducatrice m'a expliqué les règles d'hygiène, notamment sur le nettoyage des tables et le rangement sécurisé des produits. J'ai pris conscience que l'éducatrice joue un rôle central dans l'apprentissage social des enfants, et que l'attention portée aux détails est également importante.

Lors des activités éducatives, j'ai été captivé par l'attitude de l'éducatrice : elle encourageait constamment les enfants, valorisait leurs efforts, même lorsqu'ils ne réussissaient pas. Elle leur disait souvent : « Tu peux le faire », « Essaie encore », « Tu es capable ». J'ai été touchée. Quand un enfant refusait de participer, elle trouvait un autre moyen, comme lui demander de l'aide. Lors de mes premières rencontres avec les enfants, j'ai ressenti un peu de nervosité et je ne savais pas toujours quoi faire. J'avais aussi peur que mes réflexes, que j'ai appris au Togo, ne causent de la confusion chez les enfants ou auprès de l'éducatrice. Quand un enfant m'appelait par mon nom, je me sentais un peu étrange face à cette nouvelle expérience, ce qui me rendait encore plus incertaine. Mais, heureusement, j'ai rapidement trouvé les réflexes nécessaires pour me sentir plus à l'aise et mieux gérer ces situations avec les enfants. Je reproduisais les gestes de l'éducatrice : encourager, valoriser, impliquer. Et quand les enfants répondaient positivement à mes initiatives, j'étais fière de moi.

Pendant le dîner, elle expliquait aux enfants ce qu'ils mangeaient et ce que cela apportait à leur corps. Elle utilisait des mots simples pour qu'ils puissent comprendre.

À l'heure de la sieste, elle s'est assise auprès des enfants qui avaient du mal à dormir. Avec douceur, elle leur tapotait le dos. Je me suis assise près d'un enfant et j'ai fait de même. J'ai ressenti un moment d'intimité. Lorsqu'elle a tapoté deux enfants qui ne dormaient pas en même temps, un avec chaque main, j'ai vu là un engagement de sa part pour assurer le bien-être de chaque enfant.

Lorsqu'un parent venait chercher son enfant, elle l'accueillait avec le sourire, faisait un câlin à l'enfant et échangeait brièvement avec le parent sur le déroulement de la journée, même si tout était déjà noté dans l'agenda de l'enfant. Elle m'a expliqué que c'était un moment important : certains parents se contentent de l'agenda, mais d'autres souhaitent plus d'informations. J'ai vu là l'importance de créer des liens avec les parents également.

Pendant cette journée, j'ai aidé l'éducatrice à plusieurs niveaux : j'ai participé au service du repas, au nettoyage des tables, au partage et au rangement du matériel éducatif. J'ai aussi contribué au remplissage des agendas des enfants, en notant les informations sur leur journée. Je me suis retrouvée à la fois dans l'observation et l'action.

Je suis ressortie de cette journée avec de nombreuses nouvelles connaissances. J'ai compris que pour exercer ce métier, il ne suffit pas seulement d'aimer les enfants ; il faut aussi faire preuve d'attention, d'adaptabilité, de créativité et d'engagement. L'éducatrice que j'ai observée ajustait constamment ses interventions et ses stratégies en fonction des situations rencontrées.

Vers la fin de la journée, les enfants étaient plus ouverts envers moi. J'étais remplie d'émotions positives, et cette expérience m'a confortée dans mon choix professionnel. Même s'il y avait beaucoup de différences entre l'attitude des enfants ici et ceux d'Afrique, je savais que je pouvais m'en sortir très facilement. En effet, j'ai remarqué qu'au Canada, la relation entre les enfants et les adultes est fondée sur une approche davantage égalitaire. Les enfants tutoient les adultes et se sentent libres d'exprimer leur désaccord ouvertement, en disant par exemple : « Non, je ne veux pas » ou « Pourquoi moi ? », des réponses généralement bien acceptées. C'était un choc pour moi.

En Afrique, la relation entre enfants et adultes est plus hiérarchisée. Les enfants s'adressent aux adultes en utilisant des termes formels tels que « tonton », « tata », « grande sœur », « grand frère », « maman » ou « papa », même lorsqu'il ne s'agit pas de membres de leur famille. Il est rare qu'un enfant conteste une demande d'un adulte ou exprime directement son désaccord, car cela serait perçu comme un manque de respect. Ce constat m'amène à adapter ma pratique et mon approche éducative. J'adapte ma communication en tenant compte du fait que certains enfants sont habitués à une approche plus égalitaire. Par exemple, au lieu de donner des instructions strictes, je formule mes demandes de manière à inviter l'enfant à participer à la décision : « Que penses-tu de cette idée ? » ou « Comment préférerais-tu faire cela ? ». Lorsque je demande à un enfant de réaliser une activité, je ne l'oblige absolument pas à le faire ; j'essaie différentes stratégies pour l'amener à participer volontairement. De plus, les enfants peuvent choisir le matériel qu'ils souhaitent utiliser pour leur travail, ce qui diffère de l'approche traditionnelle en Afrique, où l'éducateur ou l'enseignant décide généralement de tout. Ce qui me touche particulièrement, c'est de voir la joie des enfants lorsqu'ils ont la liberté de choisir et de s'exprimer. Leur enthousiasme et la manière dont ils partagent des idées créatives montrent que cette approche, bien que différente de celle à laquelle je suis habituée culturellement, n'est pas difficile à appliquer. Au contraire, cela me conforte dans l'idée que cette méthode, bien que nouvelle pour moi, enrichit mon expérience.

Toutefois, mon enthousiasme s'est rapidement transformé en insatisfaction. Je me disais que certes, je gagnais de l'expérience, mais travailler seulement un à deux jours par semaine était vraiment insuffisant. Je n'ai pas quitté mon emploi dans l'entreprise de fabrication de produits alimentaires, à ce moment-là, car l'incertitude des horaires dans le service de garde m'a poussé à maintenir mon travail précédent. Heureusement, d'ailleurs, parce que sans ce deuxième emploi, j'aurais réellement eu du mal à m'en sortir avec ces horaires irréguliers. Je devais donc concilier les horaires incertains de ces deux emplois. La règle était d'accepter l'offre du premier employeur qui me contactait. Si les deux employeurs me contactaient le même jour, je préférais l'offre de l'agence de placement, car lors des remplacements, je me sentais dans mon élément. L'ambiance était agréable, la journée passait

assez rapidement et je ne m'ennuyais pas. Les collègues étaient accueillantes et offraient de l'aide au besoin.

Concrètement, dès mon arrivée à la garderie, je me rends à la direction pour connaître le groupe dans lequel je vais travailler. Je me rends dans la salle où je vais intervenir**.** Je commence par disposer les tables, organiser le coin jeu et m'assurer que l'environnement est sécuritaire. Je vérifie notamment que les produits de nettoyage sont bien rangés sous clé. Ensuite, je me renseigne sur les enfants ayant des allergies : à quoi ils sont allergiques et où se trouve leur Epipen, au cas où une intervention rapide serait nécessaire. Une fois la salle prête, je me rends dans les autres groupes pour chercher les enfants à la charge de l'éducatrice que je remplace.

La veille, je prends le soin de planifier une activité éducative adaptée à l'âge et aux besoins des enfants. Ainsi, à chaque nouvelle journée, c'est une préparation différente, ce qui fait que je ne me lasse jamais.

Les éducatrices présentent alors les enfants en expliquant que c'est « Abla » qui va remplacer leur éducatrice habituelle. Une fois dans la salle, je propose un petit cercle pour me présenter aux enfants et discuter avec eux. Je leur explique que je vais passer la journée avec eux et leur pose des questions simples comme « quel est ton nom ? », « quel est ton animal préféré ? », et ainsi de suite pour créer des liens avec les enfants. J'aime ces moments de découverte. Chaque interaction est différente, même quand je me retrouve plusieurs fois avec le même groupe, ce qui rend le travail enrichissant. Chaque enfant est unique et il y a toujours de nouvelles histoires à écouter de leur part.

Ensuite, je les laisse profiter d'un temps de jeu libre. Je joue avec eux, mais si un enfant ne veut pas, je respecte sa décision et ne le force pas. J'apprécie cette période où je peux observer leurs interactions et leur façon de jouer. À chaque moment, je découvre des personnalités différentes, des manières variées de jouer, de se faire des amis. Certains essaient de contrôler les autres, tandis que d'autres cherchent à s'affirmer. Les enfants créent leurs propres jeux, leurs propres règles. C'est fascinant à observer.

Après ce temps de jeu, je les invite à ranger pour la collation. Une fois les jouets rangés, je leur demande d'aller se laver les mains, puis de s'asseoir à table, que j'ai préalablement nettoyée. Je les accompagne dans le lavage des mains, en m'appuyant sur une affiche dédiée accrochée dans la salle. Les enfants s'installent ensuite à table. Je leur annonce ce qu'ils vont manger ; certains le savent déjà, car ils ont vu le menu avec leurs parents.

Pendant la collation, j'interagis avec les enfants : je leur demande s'ils aiment ce qu'ils mangent, s'ils en veulent encore, etc. Une fois la collation terminée, je leur demande de nouveau de se laver les mains, puis je nettoie la table.

Vient ensuite le temps de l'activité éducative que j'ai planifiée. Je la mets en œuvre en les accompagnants dans leurs apprentissages, en leur offrant du soutien, en les félicitant et en cherchant à stimuler leur intérêt. Je dois faire preuve de créativité non seulement pour adapter l'activité au groupe, mais aussi pour répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant. Pendant ces activités, le temps file rapidement. Il arrive même que l'activité prenne un tournant inattendu, soit grâce à l'initiative des enfants, soit en raison d'un intérêt nouveau qu'ils suscitent. Parfois, ce que je pensais être une activité planifiée se transforme en quelque chose de totalement différent, mais tout aussi enrichissant. La spontanéité et la curiosité des enfants rendent les journées uniques et pleines de surprises.

Après l'activité, c'est l'heure de sortir dehors. Je vérifie la météo pour m'assurer qu'elle est conforme aux règlements en vigueur en service de garde. Je demande aux enfants d'aller aux toilettes avant de sortir, puis je les accompagne pour qu'ils s'habillent en fonction de la température. Je les encourage à être autonomes, mais j'aide ceux qui en ont besoin, en fonction de leur âge. Je vérifie ensuite que tous sont convenablement habillés.

Une fois dans la cour extérieure, les enfants jouent librement. J'interviens parfois pour proposer des jeux qui soutiennent leur développement global. Par exemple, je peux organiser une activité comme celle-ci : les enfants se déplacent au son de la musique, puis s'accroupissent et ferment les yeux quand elle s'arrête. Je cache alors un enfant sous un parachute, et les autres doivent deviner qui s'y cache. Ce type d'activité sollicite à la fois

leurs capacités physiques et cognitives. Ce sont des moments qui peuvent entraîner des fous rires. Les enfants réagissent souvent de manière imprévisible, et l'ambiance devient rapidement joyeuse.

Au retour de la cour, les enfants se déshabillent. Je les assiste tout en les encourageant à être autonomes. Ensuite, ils se lavent les mains et s'installent à table pour le repas. Selon leur âge, je peux leur demander d'aider à servir les autres, ce qu'ils apprécient beaucoup. Ils aiment avoir ce type de responsabilités. Je suis très attentive aux enfants ayant des allergies pendant ces moments.

À la fin du repas, je les invite à débarrasser leur bol, puis à se préparer pour la sieste. Après ces moments tumultueux, c'est le calme qui suit. Chaque enfant va chercher son matelas et sa couverture dans l'armoire et les installe dans le local. Je fais une lecture d'histoire, puis j'éteins les lumières et mets une musique douce pour favoriser l'endormissement. Je m'assois à côté des enfants et les rassure, parfois en tapotant doucement leur dos. Pendant la sieste, je commence à remplir une partie des agendas des enfants, que je compléterai ensuite pour informer les parents du déroulement de la journée de leur enfant. Cette alternance entre énergie débordante et moments de sérénité rend ce métier loin d'être monotone.

Après la sieste, je réveille les enfants en douceur. Je les invite à ranger leur matelas et leur couverture, puis à se préparer pour la collation. Après celle-ci, je propose une autre activité éducative, puis vient le jeu libre en salle ou dans la cour, en attendant l'arrivée des parents.

Lorsque les parents arrivent, je me dirige vers eux pour faire un bref compte rendu de la journée. Une fois mon horaire terminé, je répartis les enfants dans les autres salles selon la capacité d'accueil, je range la salle et je termine ainsi ma journée.

Ces journées en garderie, sans être épuisantes, étaient dynamiques, ce qui me donnait un vrai sentiment d'accomplissement et de joie. Du coup, je voulais trouver un emploi

permanent à temps plein dans le secteur des services de garde, où je pourrais m'investir pleinement.

J'ai commencé à envoyer mon CV directement au sein des garderies, même si ces dernières ne publiaient pas d'offres d'emploi. Me voilà de nouveau dans une situation qui me rappelait mes débuts : à m'inquiéter et à m'impatienter. J'avais l'impression de tourner en rond. Je me retrouvais dans un cercle, passant d'une émotion à l'autre : impatience, incertitude, espoir, puis déception. Malgré tout, jamais je n'ai regretté d'avoir choisi de venir au Canada. Même si je ne trouvais pas exactement ce que je cherchais, j'avais tout de même un emploi et c'était déjà une avancée importante. Dans mon pays d'origine, je n'avais même pas cette opportunité.

Après plusieurs mois de recherche et d'attente, j'ai finalement été contactée par une garderie privée non subventionnée pour une entrevue. Le propriétaire me proposa d'effectuer une journée d'essai afin de déterminer si l'environnement de travail correspondait à mes attentes et si, de son côté, mon approche cadrait avec les valeurs et les besoins de la garderie. J'étais excitée et nerveuse. Mes craintes étaient infondées, car ce fut une journée bien plus agréable que je ne pouvais l'imaginer. La collègue avec qui j'ai travaillé était ouverte et disponible pour toute question ou suggestion. Elle m'a mis à l'aise et a confié qu'elle désirait réellement travailler avec moi et m'a recommandée au propriétaire. Cette attitude de sa part a fait dissiper mon inquiétude. Je ne me sentais plus comme dans un environnement totalement nouveau où je venais juste d'arriver, mais plutôt comme si j'avais déjà trouvé ma place dans ce milieu. Les autres membres de l'équipe étaient toutes aussi bienveillantes. L'attitude des membres de cette garderie était beaucoup plus ouverte que dans les autres garderies où j'effectuais des remplacements. Elles me donnaient plus d'informations sur la garderie, les avantages à y travailler, l'ambiance de travail et les meilleures approches pour interagir avec certains enfants, en particulier. À la fin de la journée, la propriétaire me rencontra et me signala sa volonté que j'intègre son équipe. J'ai accepté l'offre avec une joie indescriptible. Je devais enfin commencer le lendemain à 8 h 30 mon premier travail à temps plein au Canada.

Le jour où j'ai commencé ce travail, j'ai remarqué une différence par rapport aux autres journées. Avant, chaque matin était un véritable défi, une course contre la montre. Je commençais le travail à 7 h et le travail était à plus d'une heure de route de chez moi. Je devais tout faire dans la précipitation pour avoir le temps de déposer mon fils à la garderie et d'attraper le bus. Je ne voulais pas non plus le réveiller trop tôt, il fallait qu'il dorme suffisamment pour bien commencer sa journée. Quand il prenait trop de temps pour se préparer, je le pressais un peu, et cela me faisait tellement mal au cœur. Moi, à son âge, c'était le calme et la quiétude qui régnaient, et je n'arrivais pas à me faire à l'idée qu'il ne puisse pas vivre cela aussi. En fait, ma mère était commerçante de ***sodabi,*** un alcool local qu'elle produisait elle-même et livrait dans de gros tonneaux à des revendeuses de détail. Son travail demandait du temps, de la précision, et beaucoup d'endurance. C'était difficile, mais elle pouvait compter sur l'aide de ses nièces, mes cousines plus âgées, qui vivaient avec nous pour l'assister. Quand elle partait vendre au marché, ce sont elles qui s'occupaient de mes frères et moi. Nous restions à la maison, dans un environnement serein. Nous n'étions pas pressés, pas stressés.

Donc, voir mon fils dans cette situation me brisait un peu, mais en même temps, cela renforçait ma détermination dans mes recherches d'emploi. Je voulais qu'il puisse profiter de sa matinée avant la garderie, sans être pressé par le temps.

Maintenant, j'avais le temps de m'occuper de mon fils. Nous avons eu un bon moment ce matin-là et j'étais moins stressée. Je suis allée déposer mon fils à la garderie qui était située à seulement 100 mètres de mon nouveau lieu de travail.

Au fil des journées passées dans les garderies, j'ai pu observer que, chez les familles québécoises, il est courant que tant les mères que les pères viennent déposer ou chercher leurs enfants. Il arrive fréquemment que cette responsabilité soit majoritairement assumée par le père, ce qui reflète un partage plus équilibré et rassurant des responsabilités parentales. J'étais à la fois étonnée et fascinée par cette implication de ces pères ; parfois, les enfants racontaient même que c'était leur papa qui avait préparé le repas. Je me disais que mes journées seraient moins stressantes et que j'aurais davantage d'opportunités professionnelles si je pouvais

bénéficier d'un tel partage. En revanche, chez de nombreuses familles immigrantes, cette tâche repose presque exclusivement sur les mères, les pères y participant seulement occasionnellement.

Donc, comme j'avais le temps et que la garderie de mon fils était toute proche, je suis arrivée plus tôt, vers 7 h 30. J'étais tellement excitée de commencer ce travail et j'étais détendue. Je suis d'abord passée à la direction, où j'ai rencontré la propriétaire. Je me rappelle qu'elle m'a dit : « Tu es arrivée très tôt ! » et je lui ai répondu avec un grand sourire que j'avais hâte de commencer. Elle m'a remis un blouson et m'a dit que c'était la tenue de travail et que je devais le porter à chaque fois. Elle m'a également dit que je devais en prendre soin et le remettre si je quittais le travail. Je me suis dit que ce serait bien d'avoir deux blousons comme ça, pour pouvoir changer si, par accident, je salissais ma chemise. Mais, je ne me suis pas plainte, je ne voulais pas avoir de problèmes. Après, j'ai eu le temps de faire une visite des lieux, et c'était vraiment beau. Les salles étaient fermées, il y avait de la couleur, les enfants jouaient à l'intérieur et les éducatrices étaient assises au sol, jouant avec les enfants. C'était différent de l'atmosphère stressante et sérieuse de mon ancien lieu de travail. Je me suis dit que je vais rester ici longtemps. Merci, le Canada ! C'est à ce moment-là que je me suis dit : « Là, je commence à m'intégrer au Canada. » « Je vais faire ce que j'aime. » La directrice m'avait entre-temps dit de passer la voir au début de mon quart de travail pour qu'on discute du contrat. Elle m'a proposé un taux supérieur au salaire minimum et au salaire de mon ancien travail. En plus, elle m'offrait de travailler à temps plein. Je me suis dit intérieurement que je suis bénie par la nature : non seulement j'ai un salaire plus élevé, mais je vais travailler plus d'heures. Je pourrai alors réaliser des économies et ne plus simplement travailler pour survivre. Après avoir signé le contrat, la directrice m'a dirigée vers la salle dans laquelle j'allais travailler. Dans les garderies, on dit « locaux », donc mon local est le local X. Elle m'a dit que je vais travailler avec l'éducatrice X. J'ai répondu d'accord.

Je me suis posé la question : « Mais il n'y a pas beaucoup d'enfants, alors pourquoi faut-il deux éducatrices ? » Je suis allée vers l'éducatrice, qui m'a bien accueillie. Elle était super gentille. Elle m'a présentée aux enfants et les enfants étaient adorables. J'ai posé la

question à l'éducatrice : « Mais il n'y a pas beaucoup d'enfants ? » C'est là qu'elle m'a expliqué que la garderie venait d'ouvrir et qu'elle avait des enfants sur la liste d'attente, donc qu'il y aurait de nouveaux enfants bientôt. L'éducatrice a demandé aux enfants de faire le cercle et les enfants se sont assis en cercle autour d'elle. Les activités se sont bien déroulées, j'étais déjà habituée à cette routine dans les autres garderies. Mais, à l'heure du déjeuner, l'éducatrice m'a dit que les éducatrices aussi avaient droit au déjeuner. J'étais étonnée, car dans les autres garderies, je n'avais jamais eu de déjeuner. C'était une belle surprise en plus. Je ne manquais pas de nourriture, mais ça fait plaisir de ne pas penser à ce qu'il faut apporter comme dîner pour le boulot. La nourriture était équilibrée, légumes, protéines, bref, c'était sain. Le reste de la journée s'est bien déroulé aussi. Ma collègue a terminé avant moi et a été appelée par la directrice. À son retour, elle m'a dit qu'elle lui avait demandé si j'avais bien travaillé et si elle pensait qu'elle pouvait travailler avec moi. Ma collègue a répondu que oui. J'étais reconnaissante et heureuse.

Les jours passaient et tout se déroulait bien. Travailler auprès des enfants, c'est faire tout pour qu'ils soient en sécurité et en bonne santé. Je m'investis corps et âme dans ce travail. Le matin, je les accueille avec le sourire et je leur demande comment ils vont. Cela permet de bien débuter la journée. Je parle également aux parents chaleureusement et leur pose des questions : est-ce que l'enfant s'est bien réveillé ? A-t-il pris son petit-déjeuner ? Y a-t-il eu un événement particulier qu'il faut prendre en compte ? Par exemple, si un enfant a mal dormi, il est normal qu'il soit fatigué et moins attentif que les autres durant les activités. Ce sont des journées riches. Je suis toujours touchée lorsque les enfants arrivent le matin en courant pour me faire un câlin. C'est un moment précieux, à la fois pour moi, pour les enfants et pour les parents. Cela les rassure : ils voient que leur enfant est en sécurité avec moi, ce qui leur permet de se concentrer sur leur journée sans inquiétude. Je suis contente de voir dans les yeux et les attitudes des parents qu'ils ont confiance en moi.

Il m'arrive parfois que certains parents me livrent des confidences sur leur vie privée, que ce soit une situation de séparation ou d'achat d'une nouvelle maison. Cela me touche profondément, car cela montre à quel point ils ont une grande estime de moi. Je me sens un

peu comme un membre de leur famille, et c'est un sentiment très agréable. Je veille quand même à garder une certaine distance professionnelle, même si je l'avoue, ces échanges me font vraiment plaisir. Il arrive aussi que les parents me disent que leur enfant parle souvent de moi, avec des mots très positifs. Ils me remercient pour mon travail. Cela me touche énormément et me confirme que j'ai bien choisi mon métier. C'est très gratifiant de savoir que le travail que je fais est reconnu et apprécié. Il m'arrive aussi que des parents parlent des progrès que leur enfant a faits depuis qu'il est avec moi. D'autres le racontent à mon employeur, qui vient me voir et exprime sa joie que les choses se passent bien : « Abla, tu sais, les parents de X ont remarqué un grand changement depuis qu'il est dans ta classe. Avant, il refusait d'entrer à la garderie. Il fallait le distraire avec des jouets, plusieurs éducatrices devaient intervenir, et le parent restait inquiet. Souvent, quelques minutes après être parti, il appelait pour savoir si ça allait mieux ou s'il devait revenir le chercher. Maintenant, tout va bien. Il est content de venir, il entre sans difficulté. Les parents sont soulagés, et moi aussi. ». C'est du bonheur d'entendre ces retours.

Parfois, à l'heure du départ, certains enfants refusent de partir avec leurs parents. Je dois alors intervenir avec douceur, leur expliquer qu'on se reverra demain. Le lien que j'ai tissé avec eux est fort. Les enfants s'attachent à moi, et je m'attache aussi à eux. Même s'ils ne le disaient pas avec des mots, je voyais qu'ils voulaient que je fasse partie des moments importants de leur vie. Ils venaient vers moi en souriant, me donnaient des dessins qu'ils avaient faits spécialement pour moi. Certains m'invitaient à leur fête d'anniversaire et disaient : « Je t'invite à ma fête, viens s'il te plaît ! » Ce qui m'a profondément touchée un jour, c'est qu'un enfant m'a dit : « Abla, est-ce que je peux venir chez toi ? » Sur le coup, je ne savais pas quoi dire, je ne m'étais jamais imaginé cela. J'avais les larmes aux yeux.

Ces situations font que, quand vient le moment pour ces enfants de changer de classe, c'est toujours un moment un peu difficile. Leur départ m'attriste un peu. Mais, je suis aussi heureuse de les voir grandir et évoluer dans un nouveau cadre adapté à leur âge. Et, comme nous sommes dans la même garderie, je continue à les croiser dans la cour ou dans leur

nouvelle classe. Ils crient mon nom, courent vers moi et m'enlacent : c'est vraiment motivant, et cela me donne envie de m'investir encore plus dans mon travail.

Je participe aussi au développement de chaque enfant. Pour cela, je propose différentes activités qui permettent aux enfants de développer leur langage, leur créativité, leur motricité fine et globale (l'utilisation de leur corps dans son ensemble). Je dois déterminer pour chaque enfant son niveau de développement, c'est-à-dire ce qu'il peut faire, et j'adapte mes activités selon le niveau de chacun, en tenant compte de leur rythme. Il faut donc bien connaître l'enfant, et cela passe par une observation attentive ainsi que par l'établissement d'un lien de confiance avec lui. Lors de ces activités éducatives, je dois être créative, trouver des idées pour capter leur attention, les faire participer activement. C'est ainsi qu'ils apprennent le mieux, tout en s'amusant.

Je veille aussi à leur hygiène : qu'ils se lavent les mains avant et après les repas, après avoir joué et après être allés aux toilettes. À midi, je veille à créer une ambiance calme pour qu'ils puissent faire la sieste sereinement. Pour leur bien-être, il est aussi essentiel de les faire sortir, de leur permettre de jouer à l'extérieur, de prendre l'air. À la fin de chaque journée, je ressens un véritable accomplissement. Savoir que j'ai apporté quelque chose de positif aux enfants et à leurs parents me donne une profonde satisfaction.

Mais, je ne dirais pas que tout se passe toujours parfaitement. Il arrive que certains parents se plaignent de certains aspects, par exemple lorsqu'ils viennent récupérer leur enfant et trouvent une autre éducatrice à ma place. Dans ce cas, il s'agit parfois d'une urgence qui m'a obligée à quitter plus tôt. J'essaie toujours de communiquer avec les parents, de les rassurer et de leur expliquer la situation, car je comprends très bien qu'ils aient besoin de stabilité pour leurs enfants.

Je trouve que nous, les éducatrices, nous sommes vraiment des actrices du bien-être des enfants. C'est pourquoi il est indispensable de suivre des cours de secourisme, afin de savoir comment réagir rapidement et efficacement si un enfant est blessé ou se trouve dans une situation où sa santé est en danger. Ce sont des êtres humains encore très vulnérables, et

leur bien-être est entre nos mains. Cela rend notre métier à la fois beau, délicat et très important.

Pour revenir à la situation dans la garderie, ce que j'ai remarqué aussi et qui m'a fait réfléchir, c'est que les éducatrices étaient majoritairement des immigrantes. Sur 15 éducatrices, il n'y en avait qu'une québécoise. À un moment donné, il y avait beaucoup d'enfants, comme l'avait dit ma collègue, et on était vraiment débordées. Certaines éducatrices ont commencé à quitter la garderie, et on avait encore plus d'enfants. J'ai parlé à mes collègues de la nécessité d'avoir de nouvelles éducatrices. Elles m'ont dit qu'elles en avaient déjà parlé à la propriétaire, mais il est difficile de trouver du personnel. La situation était épuisante pour moi, car même quand de nouvelles éducatrices arrivaient, elles ne restaient pas longtemps et repartaient rapidement, ce qui me décourageait. À un moment donné, il ne restait plus que trois éducatrices sur les 14 que j'avais connues au début. Les nouvelles recrues étaient également des immigrantes. Entre-temps, mon salaire augmentait chaque année. Une fois, la directrice m'a proposé de suivre une formation à ses frais pour développer mes compétences et pouvoir occuper un poste avec plus de responsabilités.

En effet, il s'agit d'une garderie Montessori, qui adopte l'approche développée par Maria Montessori. Cette pédagogie se caractérise par de longues heures de travail dans le calme, où chaque enfant évolue à son rythme. Le matériel est spécifique à cette approche : tout doit être bien organisé, chaque chose ayant sa place. Cela m'a paru un peu strict, mais j'ai constaté que les enfants semblaient apprécier cette approche, même si cela leur demandait un effort considérable pour rester calmes pendant ces longues heures de travail. Je préfère un environnement dans lequel les enfants peuvent s'amuser librement, où un peu de chaos est accepté. Les enfants aiment ça, et c'est naturel pour eux. Je veux qu'ils profitent de leur innocence, qu'ils apprennent en jouant sans être limités par des règles strictes ou des matériaux spécifiques. J'ai quand même pu m'adapter à cette méthode, qui me paraissait assez facile à appliquer. Cependant, la directrice nous interdisait, en tant qu'éducatrices, d'enseigner cette approche. Je devais seulement assister l'enseignante, l'aider à garder le calme et à maintenir la propreté de la classe. Il y avait une grande différence avec le cadre

d’une garderie traditionnelle, où les activités sont souvent plus libres, spontanées et animées. Les enseignants(es) Montessori, qui sont les principaux responsables des classes, suivent une formation spécifique dans des centres dédiés, en fonction de la tranche d’âge des enfants qu’elles accompagnent. Elles acquièrent ainsi des compétences particulières dans cette pédagogie. Dans cette garderie, il y avait un manque d'enseignants Montessori. C’est pourquoi la direction encourage fortement les éducatrices, comme moi, à suivre cette formation. Cette offre était alléchante et j’étais tentée d’accepter, mais j’ai refusé, car j’ai analysé la situation et je me suis rendu compte que je ne pourrais pas utiliser ces compétences partout. Je ne pouvais l’utiliser que dans ce type de garderie qui se compte sur le bout des doigts dans la région. Donc, j’ai refusé. La directrice a insisté plusieurs fois, mais je n’ai pas changé d’avis. Beaucoup d’éducatrices comme moi ont refusé en raison des opportunités en dehors de la garderie. Une autre raison, la plus importante pour moi, pour laquelle j’ai refusé, c'est que je ne me vois pas appliquer cette approche auprès des enfants du fait de ses caractéristiques.

Ce que je n’aimais pas dans cette garderie, c’est que c’était difficile de prendre des congés. Quand ton enfant est malade, il faut quand même venir travailler ou amener l’enfant avec toi. Un jour, ma collègue était malade et on lui a dit de venir tout de même. Elle était mécontente de cette situation. Je me suis alors dit qu’il ne fallait pas que je tombe malade. Il n’y a pas assez d’éducatrices dans la garderie. Quand une éducatrice s’absente, les autres ont trop de travail. En plus, on ne doit pas avoir trop d’enfants par éducatrice. Du coup, la directrice a du mal à accorder des congés. Heureusement, mon fils était en bonne santé, donc je n’ai pas eu à m’inquiéter de ce côté-là. Les choses ont empiré quand ma collègue a quitté et on s’est retrouvé avec moins d’éducatrices permanentes. J’étais stressée, car il fallait que j’augmente ma supervision et que je sois deux fois plus vigilante. Cela demande aussi beaucoup plus d’effort. En effet, quand il manquait du personnel et sans autres options, on répartissait le surplus d’enfants dans l’ensemble de la garderie, en les ajoutant dans différentes classes. Quand je vois des enfants arriver dans mon local, je me sens découragée. Je sais que cela va perturber la journée. Souvent, ces enfants n'ont pas le même âge que ceux de mon groupe, donc il faut rapidement adapter l'activité à leur âge. Or, les activités que je

propose demandent beaucoup de préparation à l'avance. Je prends le temps de réfléchir à la façon de capter leur intérêt, tout en m'assurant que l'activité touche à plusieurs aspects de leur développement : physique, cognitif, langagier, et plus encore. Si cela arrive de temps en temps, ce n'est pas trop difficile, mais quand çela devient presque tous les jours et qu'à chaque fois, c'est un enfant différent, cela devient un défi. Cela perturbe aussi les enfants de mon groupe, qui doivent s'adapter eux aussi. Il m'arrive parfois de renoncer à l'activité que j'avais prévue et de choisir autre chose à faire à la place. Dans ces moments-là, je me sens déstabilisée et je trouve que ma salle prend du retard. J'ai l'impression que tous les efforts de préparation n'ont servi à rien, et cela peut être frustrant. Pourtant, ma passion pour ce métier me permet de garder un cadre agréable pour tous les enfants. Je m'accroche aussi, car je sais que la propriétaire est également dépassée. Souvent, elle nous demandait si on connaissait quelqu'un à recommander pour travailler. Elle affichait des offres d'emploi, mais il y avait très peu de candidatures.

Un autre élément que je veux souligner est que les heures supplémentaires font souvent partie de mon quotidien. L'heure de départ dépend de l'heure d'arrivée, et avant de partir, je dois m'assurer que les enfants restants soient bien placés dans les autres groupes. Mais, parfois, ces groupes sont déjà complets et il n'est pas possible d'y envoyer d'autres enfants immédiatement. Il faut donc patienter. Ce moment d'attente n'est pas toujours plaisant. Il est souvent rempli d'incertitude, car je dois attendre que le nombre d'enfants dans notre groupe et dans les autres groupes diminue avant de pouvoir redistribuer les enfants. C'est frustrant de ne pas savoir exactement quand cela va se produire.

Quand mon heure de départ approche, j'espère toujours que certains enfants sont déjà partis, mais parfois, ce n'est pas le cas. Je fais alors plusieurs allers-retours dans les locaux, cherchant à identifier les départs et à voir si une place se libère quelque part. C'est un processus qui prend du temps et demande une grande patience. Ce n'est pas toujours facile, mais c'est une réalité dans presque toutes les garderies, sauf celles qui disposent de remplaçants pour prendre le relais.

Ces situations me font repenser à mes débuts, à l'époque où je cherchais désespérément un emploi dans la petite enfance. Aujourd'hui, c'est l'inverse : les employeurs dans le domaine de la petite enfance cherchent du personnel.

Confrontée à ces inconvénients, j'ai de nouveau commencé à chercher du travail dans d'autres garderies. Cette fois-ci, ma recherche a été rapidement fructueuse, et je pense que cela est dû à mon CV, qui contient désormais davantage d'expérience. J'ai été contactée par plusieurs employeurs et je me suis sentie plus qualifiée, ce qui m'a rendue plus confiante. Pour la première fois, j'avais le luxe de choisir entre plusieurs employeurs, ce qui m'a fait réaliser que j'avais maintenant le contrôle sur ma vie professionnelle, un contrôle que je n'avais pas au début. Donc, une semaine après le début de mes recherches, j'ai eu une entrevue et j'ai commencé à travailler dès la semaine suivante.

Dès le début, j'ai ressenti un climat bien plus différent de celui des autres garderies dans lesquelles j'avais travaillé. Ici, on me laissait une certaine liberté dans la prise en charge de mon groupe, donc j'avais plus de responsabilité. Je gérais ma salle comme je le voulais tant que je respectais les normes. Par exemple, je choisis moi-même les activités à faire dans la semaine avec les enfants. Cela me permet de mieux suivre l'évolution de chacun. Je ne suis pas obligée de suivre un thème spécifique imposé à toutes les salles, comme c'était le cas dans certaines garderies où j'ai travaillé. Ce qui m'a aussi marquée dans cette garderie, c'est la stabilité de l'équipe. En plus, le nombre d'enfants était stable. Je n'étais pas débordée. Cela m'a vraiment aidée à m'épanouir dans mon rôle.

Bien que le salaire soit au minimum, ce montant suffisait à couvrir mes besoins, et ce qui comptait réellement pour moi, c'étaient les autres conditions de travail. J'ai réalisé que, pour moi, la qualité de l'environnement de travail pouvait largement compenser une rémunération plus faible.

Dans cette garderie, il y avait 100 % d'immigrantes, des éducatrices à la cuisinière. Ce qui était encore mieux là-bas, c'était que quand tu t'absentes, il y a une personne qui se charge de te remplacer. On n'avait pas de souci à demander des congés. Je ne ressentais pas de stress.

Il nous permettait de venir à la garderie avec nos enfants, par exemple pendant les congés scolaires ou les vacances de construction, ce qui m'a beaucoup soulagée en tant que maman. Je ne m'inquiétais plus à l'avance, comme je le faisais avant, quand ces périodes approchaient. J'étais sereine. Je pouvais me concentrer sur mon travail en sachant que mon enfant était tout près et bien pris en charge. C'était un poids de moins. Je me sentais vraiment bien dans cette garderie. Les éducatrices qui étaient parties avant même mon arrivée revenaient pour y travailler. Je comprends pourquoi elles revenaient.

Jusqu'à présent, j'étais une éducatrice non qualifiée. Pour devenir qualifiée, il faut suivre une formation, soit une AEC (Attestation d'études collégiales), soit un DEC (Diplôme d'études collégiales). J'ai toujours voulu suivre cette formation, mais les conditions de travail dans l'autre garderie ne me permettaient pas de le faire de manière sereine.

La façon dont les choses se passaient dans cette garderie m'a encouragée à m'inscrire à cette formation ; qui m'a permis de franchir une étape importante dans ma carrière d'éducatrice de la petite enfance. C'était un vrai moment de fierté quand j'ai commencé. J'étais très excitée et j'avais la rage de réussir. Cette formation représentait bien plus qu'une étape professionnelle : c'était une revanche personnelle. En effet, j'avais dû abandonner mes études universitaires en droit au Togo, en troisième année de licence (baccalauréat au Canada), lorsque je suis tombée enceinte de mon fils. J'avais beaucoup de mal à concilier mes obligations familiales et les études de droit, qui étaient très exigeantes. Contrairement à ma mère, je ne travaillais pas et ne possédais pas de commerce ; je n'avais donc pas les moyens financiers nécessaires, ce qui rendait d'autant plus difficile le recours aux aides domestiques, renforçant ainsi un sentiment d'impuissance. Donc, je laissais derrière moi, du moins en ce moment, mon rêve. Cela n'avait pas été facile, et pendant longtemps, j'ai vécu avec un sentiment de perte et d'échec. Alors, réussir cette formation, c'était aussi une façon de me prouver que j'étais capable d'aller au bout de mes projets, même si le domaine était différent. J'éprouvais à la fois de l'incertitude et de l'espoir, car une formation dans le domaine de la petite enfance offrait davantage de perspectives qu'une formation en droit au

Canada, qui serait longue et dont les débouchés pour les immigrantes ne sont pas assurés. Par ailleurs, je n'aimais pas l'idée de devoir recommencer ma formation depuis le début, puisque ma formation en droit suivie au Togo n'est reconnue que comme équivalente à une année complète au collégial et non universitaire dans le système canadien.

J'ai suivi la formation (AEC) en ligne sans contrainte. Le propriétaire me permettait, à certaines heures, de me consacrer à ma formation, ce qui m'a vraiment aidée à avancer avec sérénité. Tout cela a fait que je me suis sentie redevable envers la garderie. J'étais attachée à elle et j'avais envie de rester. Il m'a tendu la main et je voulais rendre la pareille à cette garderie qui m'avait tant aidée.

Lorsque j'ai terminé ma formation, je suis passée d'éducatrice non qualifiée à éducatrice formée. C'était un tournant important dans mon parcours. J'ai reçu une augmentation de salaire, mais il restait largement bas par rapport à ma formation. J'étais déçue, mais pas tant que ça. Je recevais plusieurs offres, car les éducatrices formées sont beaucoup en demande. On me proposait de très bons salaires. Je l'avoue, c'était très tentant. Je m'imaginais déjà comment le niveau de vie de ma famille pourrait augmenter avec ces nouvelles offres. Mais, malgré cette tentation, je n'ai pas quitté la garderie à ce moment-là.

J'ai quitté la garderie lorsque le propriétaire a vendu la garderie. Je me suis dit que la gestion ne serait plus la même et c'est ce qui m'a poussé à partir. Naturellement, je n'étais pas du tout triste de partir. Avant mon départ, le propriétaire voulait s'assurer que les enfants sont pris en charge. Il m'a demandé si les personnes avec qui j'avais suivi la formation pouvaient occuper ces postes, car il avait beaucoup de difficulté à trouver quelqu'un pour me remplacer. Je ressentais une certaine inquiétude pour la continuité de la prise en charge des enfants. Cette situation m'a fait réaliser à quel point les éducatrices formées sont peu disponibles et combien leur absence peut affecter le quotidien des enfants et le fonctionnement de la garderie. J'ai appris après que l'ancien propriétaire ouvrait une autre garderie dans une autre région. J'étais intéressée, mais la distance m'en empêchait. J'ai alors décidé de faire une formation en gestion des ressources humaines. La façon dont les

personnes géraient dans toutes les organisations dans lesquelles je suis passée m'a beaucoup inspirée dans ce sens. Je désirais aussi réaliser mon rêve d'avoir un diplôme universitaire.

À partir de ce témoignage, le chapitre suivant est consacré à l'analyse et à la discussion des résultats issus de ce récit, dans une démarche réflexive articulant expérience personnelle et littérature scientifique.

CHAPITRE 4
ANALYSE ET DISCUSSION

Ce chapitre se consacre à l'analyse et à la discussion des résultats issus du témoignage de la praticienne-chercheure, utilisé comme source principale de cette recherche, dans une démarche à la fois réflexive et reflective. La chercheuse réalise un va-et-vient constant entre son expérience personnelle, en tant que femme immigrante récente et éducatrice de la petite enfance au Québec, et la littérature existante.

4.1 ANALYSE

4.1.1 Accès au premier emploi concernant les immigrant.e.s nouvellement arrivé.e.s

Le premier emploi constitue un facteur primordial pour les immigrant.e.s récent.e.s. En effet, le projet migratoire s'accompagne généralement de la recherche de meilleures conditions de vie, et cette amélioration passe notamment par l'accès à une activité professionnelle. L'obtention d'un premier emploi permet ainsi aux nouveaux arrivant.e.s d'assurer leur stabilité financière et de s'adapter progressivement à leur nouvel environnement socioéconomique. Bien que l'accès au premier emploi soit crucial pour l'adaptation des immigrant.e.s récent.e.s, plusieurs obstacles peuvent compliquer leur insertion professionnelle.

4.1.1.1 Défis de l'intégration professionnelle

- Défis liés à l'accès du marché du travail des immigrant.e.s récent.e.s : l'expérience canadienne

> Je ne voulais pas abandonner. Je croyais qu'un jour, je trouverais un travail correspondant à mes aspirations. Chaque jour et plusieurs fois par jour, je cherchais des offres d'emploi et envoyais mes CV. Plus les jours passaient, plus la pression était forte. J'ai posé la question à des personnes qui étaient déjà au Canada depuis longtemps, et c'est là qu'elles m'ont parlé de l'importance de l'expérience canadienne. Mais, je me suis dit : « Qui va me donner cette première expérience alors si tous la demandent ? » J'ai passé environ un an dans cette situation, cherchant une opportunité. Extrait 1.

Ces extraits illustrent que l'exigence de l'expérience canadienne constitue un obstacle majeur à l'entrée sur le marché du travail pour les immigrant.e.s récent.e.s au Canada. Pour la praticienne-chercheure, nouvelle arrivante, l'absence d'expérience professionnelle locale a limité l'accès à un emploi correspondant à ses aspirations. En effet, de nombreuses offres d'emploi au Canada exigent une expérience préalable, généralement acquise sur le territoire canadien. Cette exigence désavantage les immigrant.e.s récemment arrivé.e.s, dont les compétences acquises à l'étranger sont souvent sous-évaluées. Cette problématique est largement documentée par la littérature scientifique. En effet, plusieurs auteurs comme Dioh et Racine (2017) ; Lazzari Dodeler et Pérouma (2017) ; Lazzari Dodeler (2018) montrent que plusieurs immigrant.e.s qualifié.e.s se heurtent à la non-reconnaissance de leurs compétences professionnelles obtenues à l'étranger, ce qui limite leur accès aux premiers emplois dans leur domaine au Canada. De même, Piquemal et al. (2023) soulignent que la non-reconnaissance des acquis et des compétences prémigratoires constitue un obstacle important à l'intégration socioprofessionnelle des immigrant.e.s, en particulier pour ceux et celles issu.e.s de pays en développement, comme le Togo, pays d'origine de la praticienne-chercheure. Dans le même sens, la non-reconnaissance des qualifications obtenues à l'étranger est identifiée comme un obstacle majeur à l'intégration professionnelle des immigrant.e.s au Québec (Sève, 2021 ; OCDE, 2020).

Par ailleurs, l'OCDE (2020) note que les immigrant.e.s non économiques, notamment ceux et celles admis.es dans le cadre du regroupement familial et les réfugiés, sont davantage exposés au chômage que les autres catégories d'immigrants, ce qui correspond au parcours de la praticienne-chercheure. Venue au Canada par regroupement familial, elle a passé plusieurs semaines à chercher du travail à son arrivée, envoyant quotidiennement des curriculums vitæ sans recevoir de réponse de la part des employeurs.

Au-delà des obstacles liés à l'expérience canadienne, l'accès à l'emploi est également influencé par des dimensions socioculturelles, notamment le rôle attribué à la femme et à la mère dans le pays d'origine.

- Influence de la culture d'origine sur le rôle de la mère.

> Dans la culture togolaise où j'ai grandi, c'est la femme qui porte la responsabilité quotidienne de l'enfant. Elle veille à son repas, à sa propreté, à son sommeil et à son trajet vers l'école. J'ai toujours vu les femmes autour de moi organiser leurs journées autour de leurs enfants, parfois sans aucune aide. Certaines, commerçantes, les emmenaient partout avec elles, leurs bras chargés de marchandises. Cette réalité s'est inscrite en moi. Je ressentais cette responsabilité au plus profond de moi. Amener mon enfant à la garderie le matin. Extrait 2

> Dans ma recherche d'emploi, je fais attention aux horaires et aux besoins de mon fils. Mon organisation, mes choix et mes priorités restent intimement liés à ce rôle maternel que ma culture m'a transmis. Extrait 3

Ces extraits illustrent parfaitement les réalités vécues par la praticienne-chercheure, confrontée à une répartition genrée des rôles qui influence son accès à l'emploi dans un nouveau contexte. Ce rôle socialement assigné aux femmes a déjà été mis en lumière par Adjamagbo et al. (2006), qui soulignent que dans la culture togolaise, la maternité occupe une place centrale et est considérée comme un devoir essentiel de la femme. De même, Gnoumou et al. (2021) précisent qu'il revient à la femme d'assurer les soins aux enfants peu importe son statut socioéconomique. Au vu de cette répartition genrée des rôles et dans le but de concilier ses obligations familiales et professionnelles, la praticienne-chercheure a dû

orienter sa recherche vers un emploi compatible avec ses responsabilités maternelles. Gnoumou et al. (2021) observent une réalité similaire chez les femmes togolaises, souvent confrontées à un conflit entre responsabilités professionnelles et familiales.

L'extrait 4, ci-dessous, montre que pour faire face à la conciliation travail-famille (CTF), les mères togolaises ont recours à divers moyens d'adaptation, tels que l'aide familiale, l'embauche de domestiques ou encore le recours à des répétiteurs pour accompagner les enfants dans leur parcours scolaire.

> En fait, ma mère était commerçante en sodabi, un alcool local qu'elle produisait elle-même et livrait dans de gros tonneaux à des revendeuses de détail. Son travail demandait du temps, de la précision, et beaucoup d'endurance. C'était difficile, mais elle pouvait compter sur l'aide de ses nièces, mes cousines plus âgées, qui vivaient avec nous pour l'assister. Quand elle partait vendre au marché, ce sont elles qui s'occupaient de mes frères et moi. Nous restions à la maison, dans un environnement serein. Nous n'étions pas pressés, pas stressés. Extrait 4.

En contexte migratoire, le soutien familial, tel que celui dont bénéficiait la mère de la praticienne-chercheure dans son pays d'origine, a disparu. Or, la famille constitue un facteur essentiel permettant aux personnes migrantes de mieux affronter les défis de l'immigration (Wiese et al., 2009). Lorsqu'elle a migré au Québec, la praticienne-chercheure s'est retrouvée confrontée à l'absence d'un réseau familial de soutien, qui aurait facilité la prise en charge de son fils et, par conséquent, son intégration professionnelle (Ba, 2020). Cette absence de possibilité de CTF peut entraîner des conséquences significatives sur l'intégration des immigrant.e.s. En effet, dans leur étude sur la transition professionnelle des enseignants récemment immigrés au Québec, Niyubahwe et al. (2014) soulignent que l'absence de soutien familial crée un sentiment de solitude et constitue un obstacle à leur adaptation dans le pays d'accueil. Ne disposant pas de ce réseau d'entraide, la praticienne-chercheure a dû se tourner vers des emplois permettant de concilier ses responsabilités professionnelles et familiales. Elle a donc recherché des postes dont les horaires s'adaptaient à ceux de son fils.

Ainsi, la culture d'origine influence la manière dont les immigrant.e.s récent.e.s au Québec envisagent leur insertion professionnelle. Le rôle social assigné à la femme,

notamment en tant que mère, pèse lourdement sur ses choix, l'amenant souvent à privilégier certains types d'emploi ou certains secteurs perçus comme compatibles avec la vie familiale. L'Organisation internationale du travail a d'ailleurs mis en évidence ce lien, en affirmant que « les défis de l'équilibre entre travail et responsabilités familiales influencent en particulier l'égalité des chances et le traitement professionnel des femmes » (OIT, 2004, p. 3). De façon complémentaire, Floro et Meurs (2022) montrent que la capacité des femmes à accéder à un emploi décent est étroitement liée au partage des tâches domestiques. En outre, ils soulignent que ces rôles genrés influencent non seulement le type d'emploi recherché, mais aussi le lieu de travail. Pour certaines, cela se traduit par une orientation vers des emplois à temps partiel ; pour d'autres, le télétravail apparaît comme une solution permettant de concilier les responsabilités familiales et professionnelles (Floro et Meurs, 2022).

Cette réalité contraste avec les pratiques observées dans le pays d'accueil, où les rôles parentaux sont davantage partagés entre les deux parents. Il est ainsi intéressant de comparer le modèle culturel de la praticienne-chercheure, où les responsabilités familiales sont traditionnellement assumées presque exclusivement par la mère, aux pratiques observées au Québec, son pays d'accueil.

> Au fil des journées passées dans les garderies, j'ai pu observer que, chez les familles québécoises, il est courant que tant les mères que les pères viennent déposer ou chercher leurs enfants, et il arrive fréquemment que cette responsabilité soit majoritairement assumée par le père, ce qui reflète un partage plus équilibré et rassurant des responsabilités parentales. J'étais à la fois étonnée et fascinée par cette implication de ces pères ; parfois, les enfants racontaient même que c'était leur papa qui avait préparé le repas. Je me disais que mes journées seraient moins stressantes et que j'aurais davantage d'opportunités professionnelles si je pouvais bénéficier d'un tel partage. Extrait 5.

L'extrait 5 met en lumière le décalage entre la culture du pays d'accueil et celle de la praticienne-chercheure. Autrefois, au Québec, les enfants étaient traditionnellement pris en charge par la famille élargie ou les nourrices (Lapierre, 2018). Plus tard, le développement des services de garde éducatifs progressivement remplacé ces formes d'entraide informelle, les parents confiant désormais leurs enfants à ces structures en dehors du cadre familial

(Lapierre, 2018). L'État joue un rôle central dans le soutien aux familles. Le gouvernement a mis en place différentes mesures destinées à faciliter la conciliation emploi-famille, notamment la politique familiale, la création de garderies subventionnées, ainsi que les congés de maternité, de paternité et de parentalité (Tremblay, 2022). Plusieurs auteurs mettent en évidence la participation croissante des pères à la prise en charge des responsabilités familiales et domestiques au Québec, soulignant ainsi une évolution des rôles parentaux (Tremblay et Lazzari Dodeler, 2015; Tremblay et Lazzari Dodeler, 2017; Tremblay, 2019 ; Lapierre, 2018 ; Ouellet, 2001). Dans l'extrait 5, la praticienne-chercheure est confrontée à un véritable choc culturel : elle observe des pères s'impliquant activement dans les soins et l'éducation des enfants, un comportement très différent de celui auquel elle était habituée dans sa culture d'origine. Elle prend conscience que sa propre situation serait moins stressante si elle pouvait bénéficier d'un tel soutien paternel, notamment dans la gestion quotidienne des responsabilités liées à son fils. Un tel partage pourrait alléger sa charge et lui permettre de mieux concilier ses obligations familiales et professionnelles.

Ainsi, les enjeux liés à l'intégration professionnelle ont un impact direct sur les trajectoires d'insertion des immigrant.e.s récent.e.s, lesquel.le.s développent différentes stratégies d'adaptation pour y répondre.

4.1.1.2 Stratégies d'adaptation des immigrant.e.s récent.e.s au marché du travail

- Recours contraint aux emplois précaires

L'extrait ci-dessous illustre une stratégie d'adaptation au marché du travail, marquée par l'acceptation d'un emploi précaire en contexte d'accès limité à un emploi correspondant aux intérêts de la praticienne chercheure et à son domaine de formation.

> Comme je ne trouvais pas ce que je voulais, j'ai décidé d'envisager d'autres options pendant ces périodes. J'ai alors postulé pour d'autres emplois afin d'augmenter mes chances de trouver un travail pour couvrir mes dépenses. Cela m'a permis de trouver un travail sur appel dans une

> entreprise de fabrication de produits alimentaires. J'étais contactée le jour même lorsque l'entreprise avait des besoins. J'étais quotidiennement dans l'incertitude. Ce travail ne correspondait pas à mes intérêts et besoins, alors je continuais de chercher du travail dans le secteur des services de garde. Extrait 6.

Faute d'opportunité correspondant à son profil, la praticienne-chercheure adopte une stratégie d'ajustement courante chez les nouveaux arrivants, observée dans de nombreuses études : accepter des emplois en dehors de son domaine et peu qualifiés (OCDE, 2020 ; Picot et Hou, 2024 ; Picot et Mehdi, 2024 ; Eid, 2025). Ces emplois, souvent moins exigeants en matière d'expérience professionnelle locale, apparaissent comme une solution temporaire pour répondre aux besoins économiques immédiats. Dans le cas de la praticienne-chercheure, les horaires étaient instables et imprévisibles : elle ignorait si elle serait contactée par l'employeur ou non. Afin de compenser cette instabilité, elle devait cumuler deux emplois. La praticienne-chercheure ne dispose donc ni d'un emploi à temps plein ni d'un contrat stable, ce qui renforce la nature précaire de son insertion professionnelle initiale (Béji et Pellerin, 2010). Tremblay (2022), dans son ouvrage consacré à l'économie du travail, énonce plusieurs dimensions de la qualité de l'emploi observables dans les organisations. Parmi celles-ci figurent notamment : la sécurité et la santé au travail, les salaires et les programmes de retraite, la sécurité d'emploi, qui renvoie à la durabilité et à la prévisibilité du poste, ainsi que la formation et l'éducation, sans oublier la conciliation emploi-famille. Par opposition, Patrick Cingolani (2023) utilise le terme emploi précaire pour désigner les situations telles que les emplois à temps partiel, les contrats à durée déterminée (CDD), le travail intérimaire ou encore le chômage, qui fragilisent les parcours professionnels. Cette réalité de la praticienne-chercheure est documentée dans la littérature. Par exemple, Gravel et Duchesne (2018), dans leur étude sur l'intégration professionnelle des enseignants issus de l'immigration, observent que ces derniers se retrouvent souvent dans des situations de précarité, en effectuant de la suppléance, en travaillant à temps partiel, et en enseignant dans plusieurs écoles à la fois. Ce constat avait également été relevé antérieurement par Phillion (2003), qui souligne l'impact du manque d'expérience canadienne sur la qualité de l'emploi des nouveaux arrivants en Ontario.

On m'annonçait que je pourrais commencer à travailler en remplaçant les éducatrices et les aides-éducatrices absentes pour une journée ou une demi-journée. Extrait 7.

Même lorsque la praticienne-chercheure a trouvé un emploi correspondant à ses attentes, les conditions entourant ce poste ne permettaient pas une véritable stabilité. Les horaires étaient limités. Cet extrait illustre de nouveau la précarité de l'emploi occupé par la praticienne-chercheure, qui passe alors par une agence de placement. Dans ce type de relation, l'agence agit comme véritable employeur, ce qui limite l'accès à un poste permanent et empêche la stabilisation professionnelle. Au regard des indicateurs proposés par Amossé et al. (2021), il apparaît clairement que l'emploi occupé par la praticienne-chercheure ne présente aucune des caractéristiques associées à un emploi de qualité. L'imprévisibilité des horaires, le temps partiel subi et le morcellement de la journée de travail illustrent parfaitement cette situation de précarité.

Parallèlement au choix d'emplois précaires, certains immigrant.e.s choisissent de renforcer leur employabilité par la poursuite de formations ou une reconversion professionnelle.

- Retour aux études et reconversion professionnelle

> Jusqu'à présent, j'étais une éducatrice non qualifiée. Pour devenir qualifiée, il faut suivre une formation, soit une AEC (Attestation d'études collégiales), soit un DEC (Diplôme d'études collégiales). Extrait 8.

Cet extrait révèle l'aspiration de la praticienne-chercheure à acquérir des compétences canadiennes afin d'améliorer ses opportunités professionnelles. Plusieurs immigrant.e.s, comme elle, choisissent de se tourner vers d'autres options lorsque leurs compétences ne sont pas reconnues, notamment le retour aux études, dans le but d'acquérir des compétences canadiennes (Lechaume et al., 2020 ; Dioh et Racine, 2017 ; Duchesne, 2017). Certaines recherches mettent en lumière la manière dont les diplômes peuvent être perçus par les

employeurs comme une forme d'expérience professionnelle (Dupuis et Segal, 2020). Misiorowska (2016), dans son étude sur la réussite des immigrant.e.s qualifié.e.s au Québec, constate que la majorité des immigrant.e.s ayant accédé à un emploi correspondant à leurs compétences et à leurs aspirations avaient dû obtenir un diplôme local.

> J'éprouvais à la fois de l'incertitude et de l'espoir, car une formation dans le domaine de la petite enfance offrait davantage de perspectives qu'une formation en droit au Canada, qui serait longue et dont les débouchés pour les immigrantes ne sont pas assurés. Par ailleurs, j'aimais pas l'idée de devoir recommencer ma formation depuis le début, puisque ma formation en droit obtenue au Togo n'est reconnue que comme équivalente à une année complète au collégial et non à un diplôme universitaire dans le système canadien. Extrait 9.

Le retour aux études ne concerne pas nécessairement le domaine de compétences initial de l'immigrant.e. À la lumière de cet extrait, on observe que la praticienne-chercheure, initialement formée en droit, a décidé de se reconvertir et d'entreprendre des études dans le domaine des services de garde. Cette reconversion vise à accéder à un emploi plus accessible et mieux adapté à son nouveau contexte socioprofessionnel. Ce constat illustre le décalage observable entre les compétences acquises à l'étranger par les immigrant.e.s et les exigences réelles du marché du travail canadien, qui oblige ces derniers à repenser leur parcours professionnel. Dans leur étude sur l'insertion professionnelle des immigrant.e.s qualifié.e.s en technologies de l'information au Québec, Dioh et Racine (2017) mettent en évidence, à travers les témoignages des immigrant.e.s, que les études réalisées au Québec jouent un rôle déterminant dans l'accès à l'emploi et dans l'insertion professionnelle, soulignant ainsi l'importance de l'expérience et des diplômes locaux pour réussir sur le marché du travail canadien.

L'étude d'Albert et Lazzari Dodeler (2020) met en lumière ce phénomène de difficultés d'intégration professionnelle, qui pousse certains immigrant.e.s à se tourner vers l'entrepreneuriat afin de contourner ces obstacles et de créer leurs propres opportunités.

En somme, le retour aux études constitue une stratégie fréquente pour les immigrant.e.s souvent confronté.e.s à la non-reconnaissance de leurs compétences et à l'exigence

d’expérience canadienne. Comme le montre le parcours de la praticienne-chercheure, cette démarche peut impliquer une reconversion professionnelle et l’acquisition de diplômes locaux, même dans un domaine différent de la formation initiale. Ces démarches permettent de mieux répondre aux exigences du marché du travail canadien et d’accéder à des emplois de meilleure qualité, constituant les aspirations actuelles des travailleurs, comme le soulignent Tremblay et Rolland (2019).

Dans cette perspective, où les stratégies d’adaptation combinent à la fois des choix contraints et des initiatives de reconversion professionnelle, il convient maintenant d’examiner plus spécifiquement la place des immigrant.e.s récent.e.s dans la profession d’éducateur-trice de la petite enfance.

4.1.2 Immigrant.e.s récent.e.s dans la profession d’éducateur ou d’éducatrice de la petite enfance

Dans cette section, nous abordons les motivations d’entrée dans la profession d’éducateur ou d’éducatrice de la petite enfance chez les immigrant.e.s récent.e.s et les défis rencontrés dans la profession par ces dernières.

4.1.2.1 Motivations d'entrée dans la profession d’éducateur ou d’éducatrice de la petite enfance chez les immigrant.e.s récent.e.s

Les extraits 10, 11 et 12 montrent les raisons qui motivent la praticienne-chercheuse à se tourner vers le secteur de la petite enfance.

> Je me sentais capable d’effectuer les tâches exigées pour le poste, car j’ai déjà un enfant, et en plus, j’avais l’habitude de m’occuper d’enfants même avant d’avoir le mien, ce qui m’a permis d’acquérir de l’expérience. Extrait 10.

> Donc, depuis toute petite, j'ai appris à prendre soin des enfants, même s'ils ne sont pas de ma famille. Je ne le fais pas pour avoir quelque chose en retour, mais parce que j'aime ça. Pour moi, ce n'est pas difficile, c'est naturel. Alors, quand j'ai vu ce qu'on demande à une aide éducatrice, je me suis dit que je pouvais faire ce travail. Extrait 11.

> Alors, quand j'ai vu ce qu'on demande à une aide éducatrice, je me suis dit que je pouvais faire ce travail. J'étais très heureuse, car je pouvais commencer à travailler au Canada. Mais, ce qui me touchait le plus, c'était de pouvoir exercer un métier que j'aime profondément. Extrait 12.

Les raisons pour lesquelles certaines immigrantes choisissent de devenir éducateur-trice sont souvent liées à leur expérience préalable avec les enfants, particulièrement dans le cadre familial. À cet égard, le contexte socioculturel de la praticienne-chercheuse joue un rôle important : au Togo, le rôle d'épouse et de mère est fortement valorisé (Adjamagbo et al., 2009), ce qui favorise le développement de compétences liées à la prise en charge des enfants. Dans le même sens, Moisset (2019) souligne que l'une des raisons principales pour lesquelles certaines personnes s'engagent dans cette profession réside dans leur expérience familiale : elles s'occupent déjà de leurs propres enfants et souhaitent continuer dans cette voie. Cela reflète bien le cas de la praticienne-chercheuse, qui avait l'habitude de s'occuper d'autres enfants dès son jeune âge et, plus tard, de son propre fils lorsqu'elle est devenue mère, comme le montre l'extrait 10.

Une autre motivation évoquée par la praticienne-chercheuse est le désir de travailler auprès des enfants, tel qu'illustré dans l'extrait 11. Elle précise que s'occuper des enfants est une activité qu'elles aiment naturellement. Cette passion pour le travail avec les enfants est également mise en évidence par le Réseau Devenir D'enfance (2019a), qui affirme que la motivation principale pour choisir cette profession est d'ordre professionnel, et découle d'une véritable passion pour ce métier. Cette passion pour le travail avec les enfants est également mise en évidence par Amouzou-Glipka (2014), qui exprime que la raison principale du choix de cette profession par les éducatrices togolaises est la passion.

Il ressort de l'expérience de la praticienne-chercheure, telle que présentée dans l'extrait 12, qu'au-delà de la passion pour les enfants, l'une des motivations qui amènent certains

immigrant.e.s récent.e.s à choisir le métier d'éducateur-trice réside dans la possibilité d'intégrer rapidement le marché du travail. Cette motivation s'appuie sur une expérience préalable dans les soins aux enfants, acquise dans le cadre familial de leur pays d'origine. À l'image de la praticienne-chercheure, cette profession est ainsi perçue comme une voie accessible favorisant une insertion professionnelle rapide dans le pays d'accueil.

En somme, le choix de la profession d'éducateur-trice par certain.e.s immigrant.e.s s'explique souvent par leur expérience préalable avec les enfants et par leur intérêt pour ce travail. Il reflète une continuité de leurs rôles familiaux ainsi qu'un attachement à une activité qu'elles aiment et considèrent comme naturelle. À cela s'ajoute la possibilité d'intégrer rapidement le marché du travail, faisant de cette profession une voie accessible d'insertion professionnelle dans le pays d'accueil.

Si la profession d'éducateur-trice apparaît comme une voie d'insertion accessible et motivante pour plusieurs immigrant.e.s récent.e.s, son exercice quotidien révèle néanmoins des défis importants liés au choc culturel et aux conditions de travail.

4.1.2.2 Défis rencontrés dans la pratique profession

- Choc culturel

Les extraits 13, 14 et 15 mettent en évidence le choc culturel auquel est confrontée la praticienne-chercheuse dans sa pratique professionnelle dans le secteur de la petite enfance, en raison des différences culturelles.

> En effet, j'ai remarqué qu'au Canada, la relation entre les enfants et les adultes est fondée sur une approche davantage égalitaire. Les enfants tutoient les adultes et se sentent libres d'exprimer leur désaccord ouvertement, en disant par exemple : « Non, je ne veux pas » ou « Pourquoi moi ? », des réponses généralement bien acceptées. C'était un choc pour moi. En Afrique, la relation entre enfants et adultes est plus hiérarchisée. Les enfants s'adressent aux adultes en utilisant des termes formels tels que « tonton», « tata », « grande sœur », « grand frère », «

> maman » ou « papa, » même lorsqu'il ne s'agit pas de membres de leur famille. Il est rare qu'un enfant conteste une demande d'un adulte ou exprime directement son désaccord, car cela serait perçu comme un manque de respect. Extrait 13.
>
> L'un des gestes qui m'a le plus marquée a été sa manière de s'adresser aux enfants. Dans certaines situations, quand elle voulait leur parler, elle se baissait pour se mettre à leur hauteur. Cela m'a beaucoup touchée. En Afrique, c'est rare cette façon de faire. Extrait 14.
>
> Lors de mes premières rencontres avec les enfants, j'ai ressenti un peu de nervosité et je ne savais pas toujours quoi faire. J'avais aussi peur que mes réflexes, que j'ai appris au Togo, ne causent de la confusion chez les enfants ou auprès de l'éducatrice. Quand un enfant m'appelait par mon nom, je me sentais un peu étrange face à cette nouvelle expérience, ce qui me rendait encore plus incertaine. Mais, heureusement, j'ai rapidement trouvé les réflexes nécessaires pour me sentir plus à l'aise et mieux gérer ces situations avec les enfants. Extrait 15.

Les différences culturelles peuvent avoir des effets importants chez les immigrant.e.s. Effectivement, selon Berry (1997), lorsqu'il existe un écart important entre deux cultures, l'adaptation interculturelle peut devenir difficile. Il existe peu d'études sur les défis interculturels rencontrés par les éducateur.trice.s de la petite enfance immigrant.e.s, et le modèle qui s'en rapproche le plus, sur lequel nous nous baserons, est celui des enseignants immigrés. En effet, une étude menée auprès des enseignants immigrés formés à l'étranger (EIFÉ) met en évidence ce choc culturel (Niyubahwe et al., 2022). Cette étude indique qu'en raison des différences culturelles, ces enseignants se sentent déstabilisés face aux comportements des élèves et à leur manière de s'adresser à eux. En conséquence, cela engendre chez eux une perception négative du système d'enseignement québécois, ainsi qu'un sentiment d'incompétence et une perte de confiance en soi. Duchesne (2010) a observé que les enseignant.e.s immigrant.e.s se confrontent dans leur pratique à l'écart entre leurs conceptions initiales de l'enseignement et celles en vigueur dans le système scolaire du pays d'accueil. Les représentations qu'ils ont de l'enseignement étant incompatibles dans ce système.

L'expérience de la praticienne-chercheure s'inscrit dans cette dynamique. Celle-ci a également relevé des différences culturelles marquées, comme l'illustrent les extraits 13 et

14. Au Canada, une approche égalitaire, où les enfants peuvent librement exprimer leur désaccord, contraste fortement avec l'approche plus hiérarchique observée en Afrique. Ce décalage se manifeste également dans les comportements et la communication, comme le fait de se mettre à la hauteur des enfants pour leur parler, ou encore de demander leur avis, des gestes moins courants en Afrique. Ces écarts entre les deux cultures ont eu des effets significatifs sur le vécu professionnel de la praticienne-chercheure, comme le montre l'extrait 15, dans lequel elle exprime un sentiment de confusion et de tiraillement entre deux cultures, ne sachant pas quelle posture adopter.

Ainsi, les éducateur.trice.s immigrant.e.s œuvrant dans le domaine de la petite enfance se heurtent à des défis liés aux différences culturelles, lesquelles peuvent engendrer un choc culturel difficile à gérer. Ils se retrouvent à naviguer entre deux systèmes éducatifs et deux conceptions de l'autorité, sans toujours savoir comment les concilier. Ces écarts dans les pratiques éducatives mettent en évidence la complexité du rôle des éducateur.trice.s immigrant.e.s dans le contexte du pays d'accueil.

Les différences culturelles vécues en contexte professionnel ne se résument pas à un choc initial ; elles obligent également les éducateur.trice.s immigrant.e.s à adapter progressivement leurs pratiques.

- Ajustement culturel

L'extrait 16 met en évidence les changements opérés par la praticienne-chercheure, dans un contexte culturel différent.

> J'adapte ma communication en tenant compte du fait que certains enfants sont habitués à une approche plus égalitaire. Par exemple, au lieu de donner des instructions strictes, je formule mes demandes de manière à inviter l'enfant à participer à la décision : « Que penses-tu de cette idée ? » ou « Comment préférerais-tu faire cela ? ». Lorsque je demande à un enfant de réaliser une activité, je ne l'oblige absolument pas à le faire ; j'essaie différentes stratégies pour l'amener à participer volontairement. De plus, les enfants peuvent choisir le matériel qu'ils souhaitent utiliser

> pour leur travail, ce qui diffère de l'approche traditionnelle en Afrique, où l'éducateur ou l'enseignant décide généralement de tout. Extrait 16.

La praticienne-chercheuse, s'étant rendu compte que son approche initiale n'était pas adaptée à son nouvel environnement professionnel, a dû la reconsidérer afin de mieux s'ajuster au contexte culturel du pays d'accueil. En effet, une étude menée auprès d'enseignant.e.s immigrant.e.s récent.e.s révèle que ces dernier.e.s rencontrent des difficultés professionnelles lorsqu'ils tentent d'appliquer les méthodes éducatives issues de leur pays d'origine (Niyubahwe et al., 2013).

En situation de choc culturel, l'immigrant.e prend conscience que certains comportements et pratiques auxquels il était habitué dans sa culture d'origine ne sont plus adaptés au nouveau contexte (Bérubé, 2004 ; Duchesne, 2010). Face à cette réalité, différentes stratégies d'adaptation peuvent être mises en place. Dans son étude, Duchesne (2017) observe que la majorité des nouveau.x.elles enseignant.e.s issu.e.s de l'immigration (NEII) optent pour une stratégie d'assimilation dans leur intégration professionnelle, en adoptant de nouvelles pratiques pédagogiques ou en régulant celles qu'ils possédaient déjà.

Dans le cas de la praticienne-chercheuse, cette assimilation se manifeste par l'adoption complète de l'approche éducative du pays d'accueil. Elle accorde aux enfants une plus grande liberté de choix, tient compte de leurs avis, de leurs intérêts et favorise leur participation active, des pratiques qui ne sont pas courantes dans sa culture d'origine, où l'autorité de l'éducateur-trice est généralement plus directive.

Ces ajustements concernent non seulement les savoirs et les compétences, mais aussi la motivation au travail et l'identité professionnelle (Gagnon et Duchesne, 2018). En ce qui concerne la praticienne-chercheuse, ces transformations se traduisent par une modification de son savoir-faire.

Ainsi, l'ajustement culturel constitue un enjeu central dans le parcours professionnel des immigrant.e.s récent.e.s œuvrant dans le domaine de la petite enfance. À travers l'expérience de la praticienne-chercheuse, il ressort que les pratiques éducatives issues de la

culture d'origine ne peuvent être transposées telles quelles dans le contexte du pays d'accueil. Le choc culturel vécu entraîne alors une remise en question des cadres de référence professionnels et l'adoption progressive de nouvelles pratiques.

Outre les défis liés à l'ajustement culturel, ces éducateur.trice.s sont également confronté.e.s à une surcharge de travail importante.

- Surcharge de travail

Les extraits suivants mettent en évidence que les éducateur.trice.s en service de garde font face à une surcharge de travail qui affecte leur pratique professionnelle.

> Un autre élément que je veux souligner est que les heures supplémentaires font souvent partie de mon quotidien. Extrait 17.
>
> À un moment donné, il y avait beaucoup d'enfants, comme l'avait dit ma collègue, et on était vraiment débordées. Certaines éducatrices ont commencé à quitter la garderie, et on avait encore plus d'enfants. Extrait 18.
>
> Les choses ont empiré quand ma collègue a quitté et on s'est retrouvé avec moins d'éducatrices permanentes. J'étais stressée, car il fallait que j'augmente ma supervision et que je sois deux fois plus vigilante. Cela demande aussi beaucoup plus d'effort. En effet, quand il manquait du personnel et sans autres options, on répartissait le surplus d'enfants dans l'ensemble de la garderie, en les ajoutant dans différentes classes. Quand je vois des enfants arriver dans mon local, je me sens découragée. Je sais que cela va perturber la journée. Souvent, ces enfants n'ont pas le même âge que ceux de mon groupe, donc il faut rapidement adapter l'activité à leur âge. Or, les activités que je propose demandent beaucoup de préparation à l'avance. Je prends le temps de réfléchir à la façon de capter leur intérêt, tout en m'assurant que l'activité touche à plusieurs aspects de leur développement : physique, cognitif, langagier, et plus encore. Si cela arrive de temps en temps, ce n'est pas trop difficile, mais quand cela devient presque tous les jours et qu'à chaque fois, c'est un enfant différent, cela devient un défi. Cela perturbe aussi les enfants de mon groupe, qui doivent s'adapter eux aussi. Il m'arrive parfois de renoncer à l'activité que j'avais prévue et de choisir autre chose à faire à la place. Dans ces moments-là, je me sens déstabilisée et je trouve que ma

> salle prend du retard. J'ai l'impression que tous les efforts de préparation n'ont servi à rien, et cela peut être frustrant. Extrait 19.
>
> Ce n'est pas toujours facile, mais c'est une réalité dans presque toutes les garderies, sauf celles qui disposent de remplaçants pour prendre le relais. Extrait 20.

Plusieurs facteurs peuvent engendrer chez un individu un sentiment de surcharge dans l'exécution de ses tâches. Tessier et al. (1989) ont observé que l'une des principales difficultés rencontrées par les éducateur.trice.s est la surcharge quantitative de travail, c'est-à-dire devoir accomplir beaucoup de tâches en peu de temps. L'expérience de la praticienne-chercheuse, telle qu'illustrée par les extraits 17, 18, 19 et 20, montre que cette surcharge se manifeste par un haut ratio enfants/éducatrice lié à l'absence d'éducateur.trice.s disponibles et au manque de personnel pour les remplacer. Elle est également amenée à effectuer des heures supplémentaires en raison du manque de personnel ou de places dans d'autres salles, et doit parfois attendre le départ de certains enfants avant de pouvoir les confier à d'autres éducatrices dans des salles récemment libérées.

Tessier et al. (1989) parlent de plus de surcharge qualitative, rencontrée lorsque les éducateur.trice.s ont le sentiment d'atteindre leurs limites et éprouvent des difficultés à maintenir un certain contrôle dans l'exécution de leurs tâches. Cette réalité est vécue par la praticienne-chercheuse, qui se retrouve parfois avec des enfants différents à chaque fois, ou avec des enfants dont l'âge ne correspond pas à celui de son groupe, comme l'illustre l'extrait 19. Ne sachant plus toujours quoi faire et devant improviser à la dernière minute, elle se sent dépassée face à la situation, ce qui rend difficile le maintien d'une qualité constante dans les activités pédagogiques.

Cette surcharge de travail engendre, comme l'affirment Tessier et al. (1989), des effets sur l'appréciation que les travailleuses et travailleurs ont de leur profession. Elle peut entraîner, chez les éducateur.trice.s, une diminution de la satisfaction professionnelle ainsi qu'une perception négative de leur milieu de travail. Tessier et al. (1989) soulignent également que la surcharge de travail limite les occasions de soutien entre collègues, les éducateur.trice.s éprouvant parfois des difficultés à se confier ou à demander de l'aide en cas

de problèmes. De plus, cette surcharge est susceptible de générer du stress. Certains des effets décrits sont observables chez la praticienne-chercheuse. En effet, comme l'illustre l'extrait 19, elle devait faire preuve d'une vigilance accrue et d'une supervision renforcée lorsqu'elle se retrouvait avec un ratio élevé d'enfants. Elle évoque également un sentiment de perte de contrôle, notamment lorsqu'elle a l'impression que les efforts investis dans la préparation des activités deviennent inutiles en raison de la modification imprévue de la composition de son groupe. Elle se voit alors parfois contrainte de renoncer complètement à l'activité planifiée afin de s'adapter à la situation.

L'ensemble de ces facteurs contribue à accroître la charge émotionnelle et organisationnelle du travail des éducatrices et éducateurs en service de garde, les exposant ainsi à un risque accru de stress professionnel et d'épuisement professionnel (burnout), comme le soulignent Tessier et al. (1989).

En somme, la surcharge de travail constitue un enjeu central dans la pratique des éducateur.trice.s en service de garde. Les heures supplémentaires fréquentes, le ratio élevé enfants/éducatrice et la gestion de groupes composés d'enfants d'âges variés exigent une adaptation constante et une capacité d'improvisation soutenue. Ces conditions de travail accentuent la charge émotionnelle et organisationnelle des éducateur.trice.s, entraînant du stress, un sentiment de dépassement et une vigilance accrue. Elles peuvent également compromettre la planification pédagogique et perturber le déroulement des activités prévues, tant pour les éducateur.trice.s que pour les enfants. L'expérience de la praticienne-chercheuse illustre concrètement cette réalité vécue sur le terrain, mettant en évidence que ces défis sont récurrents et largement partagés dans les milieux de garde, comme le souligne l'extrait 20.

Bien que confrontés à ces contraintes, les éducatrices et éducateurs de la petite enfance jouent un rôle essentiel dans le fonctionnement du système de garde.

4.1.3 Importance de la profession d'éducateur et d'éducatrice de la petite enfance dans le contexte canadien et québécois : apport des éducateurs et éducatrices immigrant.e.s

4.1.3.1 Contribution des éducateurs ou éducatrices de la petite enfance

Les extraits 21, 22 et 23 illustrent l'apport des éducateur.trice.s auprès des enfants, des parents et de la société en général.

> Je participe aussi au développement de chaque enfant. Pour cela, je propose différentes activités qui permettent aux enfants de développer leur langage, leur créativité, leur motricité fine et globale (l'utilisation de leur corps dans son ensemble). Extrait 21.

> Je veille aussi à leur hygiène : qu'ils se lavent les mains avant et après les repas, après avoir joué et après être allés aux toilettes. À midi, je veille à créer une ambiance calme pour qu'ils puissent faire la sieste sereinement. Pour leur bien-être, il est aussi essentiel de les faire sortir, de leur permettre de jouer à l'extérieur, de prendre l'air. À la fin de chaque journée, je ressens un véritable accomplissement. Savoir que j'ai apporté quelque chose de positif aux enfants et à leurs parents me donne une profonde satisfaction. Extrait 22

> Je trouve que nous les éducatrices, nous sommes vraiment des actrices du bien-être des enfants. C'est pourquoi il est indispensable de suivre des cours de secourisme, afin de savoir comment réagir rapidement et efficacement si un enfant est blessé ou se trouve dans une situation où sa santé est en danger. Ce sont des êtres humains encore très vulnérables, et leur bien-être est entre nos mains. Cela rend notre métier à la fois beau, délicat et très important. Extrait 23.

À travers leur pratique quotidienne, les éducateur.trice.s contribuent de manière significative au développement global des enfants. Comme l'exprime la praticienne-chercheuse dans l'extrait 21, elle propose diverses activités favorisant le développement du langage, de la créativité ainsi que de la motricité fine et globale. Ces interventions visent à soutenir l'enfant dans l'ensemble des dimensions de son développement dès le plus jeune âge.

L'extrait 22 met également en évidence le rôle des éducateur.trice.s dans le maintien du bien-être physique et émotionnel des enfants. La praticienne-chercheuse souligne l'importance des routines liées à l'hygiène, à la sieste et aux jeux extérieurs, qui contribuent à créer un environnement sécurisant et propice au développement.

Par ailleurs, l'extrait 23 révèle que les éducateur.trice.s se perçoivent comme des acteurs et actrices essentielles du bien-être et de la sécurité des enfants. La praticienne-chercheuse insiste sur la responsabilité qui leur incombe, notamment en matière de prévention et d'intervention en situation d'urgence, ce qui rend la profession à la fois exigeante, délicate et essentielle.

La littérature scientifique confirme l'importance du rôle des éducatrices et éducateurs au sein de la société. Leur contribution ne se limite pas au développement des enfants, mais s'étend également au soutien des parents, en favorisant la conciliation entre vie familiale et professionnelle (Japel et al., 2005). Par ailleurs, comme les mères assument encore majoritairement les tâches liées à la famille, l'accès aux services de garde permet leur maintien ou leur retour à l'emploi, favorisant ainsi un sentiment d'accomplissement (Moisset et le Réseau Devenir d'Enfance, 2019b).

En prenant en charge les enfants dès le jeune âge, les éducateur.trice.s participent aussi à leur préparation scolaire et facilitent l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans le milieu scolaire (Soulez et al., 2023). Cette réalité se reflète dans le discours de la praticienne-chercheuse, qui affirme que les activités éducatives qu'elle propose soutiennent le développement global des enfants et les préparent à la vie scolaire.

Dans un contexte canadien marqué par une forte immigration, les éducateur.trice.s jouent un rôle central dans l'adaptation des enfants issus de l'immigration à leur nouvel environnement (Bolduc & Manningham, 2022). Ils contribuent à cette préparation scolaire grâce à l'aménagement des espaces, aux interactions entre éducateur.trice.s et enfants, aux relations entre pairs et aux activités éducatives offertes.

L'ensemble de ces éléments conduit plusieurs auteurs à souligner la nécessité de valoriser et de reconnaître la profession d'éducatrice et d'éducateur de la petite enfance (Brugère, 2021). Ces professionnels sont considérés comme œuvrant au sein de services essentiels (Japel et al., 2005 ; AQCPE, 2021) et participent même, selon Sinclair et Naud (2005), à la pérennité de l'espèce humaine. Cette reconnaissance du rôle fondamental de la profession est clairement exprimée par la praticienne-chercheuse dans l'extrait 24, où elle souligne l'importance et la responsabilité inhérentes à son métier.

En somme, les éducateur.trice.s jouent un rôle central dans le développement global des enfants, en soutenant leur apprentissage, leur motricité, leur créativité ainsi que leur bien-être émotionnel et physique. Leur action dépasse le cadre strict de la garde, puisqu'ils contribuent également au soutien des parents, en facilitant la conciliation entre vie familiale et professionnelle, et à l'intégration scolaire des enfants, y compris ceux ayant des besoins particuliers. Dans un contexte marqué par l'immigration, ils participent activement à l'adaptation des enfants à leur nouvel environnement et à leur préparation à la vie scolaire.

Cette contribution cruciale des éducateur.trice.s de la petite enfance s'inscrit dans un contexte particulier au Canada et au Québec, où la main-d'œuvre immigrante occupe une place significative dans ce secteur.

4.1.3.2 Part des immigrant.e.s dans la profession d'éducateur ou d'éducatrice de la petite enfance dans le contexte canadien

Les extraits 24, 25 et 26 mettent en évidence la forte présence des immigrant.e.s parmi les professionnelles œuvrant dans le domaine de la petite enfance.

> Pour revenir à la situation dans la garderie, ce que j'ai remarqué aussi et qui m'a fait réfléchir, c'est que les éducatrices étaient majoritairement des immigrantes. Sur 15 éducatrices, il n'y en avait qu'une québécoise. Extrait 24.

Les nouvelles recrues étaient également des immigrantes. Extrait 25.

Dans cette garderie, il y avait 100 % d'immigrantes, des éducatrices à la cuisinière. Extrait 26.

Dans les garderies où la praticienne-chercheuse a travaillé, on observe une forte majorité d'éducatrices immigrantes. Sur 15 éducatrices, une seule était québécoise (Extrait 24). Les nouvelles recrues étaient également des immigrantes (Extrait 25). Dans une autre garderie, toutes les éducatrices, y compris celles travaillant à la cuisine, étaient des immigrantes (Extrait 26).

Ces observations montrent que les immigrant.e.s constituent une part importante de la main-d'œuvre dans le domaine de la petite enfance au Canada et au Québec. Cette réalité est confirmée par les données officielles, selon lesquelles 39 % des éducateurs et éducatrices de la petite enfance ainsi que des prestataires de services de garde sont des immigrant.e.s, et que 52 % des fournisseurs de soins aux enfants à domicile au pays sont des immigrant.e.s (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2025).

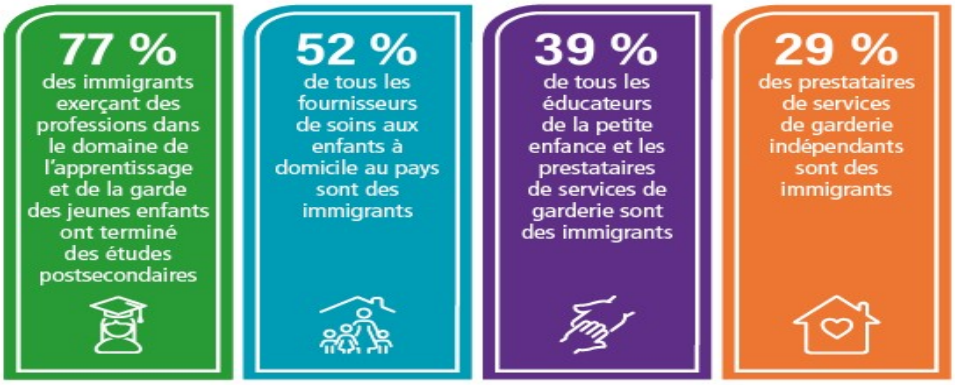


Figure 2 : Travailleurs immigrants dans le domaine de l'éducation de la petite enfance et la garde d'enfants

Sources : Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2025, s.p.). *Contribution des immigrants au secteur de l'apprentissage et de la garde d'enfants*. Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/campagnes/immigration-ca-compte/assurer-croissance-canada/apprentissage-garde-enfants.html

Bien que la contribution des éducateur.trice.s, notamment immigrant.e.s, soit essentielle au bon fonctionnement des services de garde, ce secteur demeure néanmoins confronté à des défis structurels importants, dont la pénurie de main-d'œuvre qualifiée qui sera analysée dans la section suivante.

4.1.4 Profession d'éducateur et d'éducatrice de la petite enfance, une profession en pénurie de main-d'œuvre qualifiée

La pénurie de main-d'œuvre ne se révèle pas seulement par un manque de personnel disponible, mais également par une instabilité importante au sein des équipes éducatives, caractérisée par un fort roulement des éducateurs et éducatrices.

4.1.4.1 Pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans la profession d'éducateur ou d'éducatrice de la petite enfance

Les extraits 27 et 28 illustrent la rareté de la main-d'œuvre qualifiée dans le domaine de l'éducation à la petite enfance.

> J'ai parlé à mes collègues de la nécessité d'avoir de nouvelles éducatrices. Elles m'ont dit qu'elles en avaient déjà parlé à la propriétaire, mais il est difficile de trouver du personnel. Extrait 27.

> Avant mon départ, le propriétaire voulait s'assurer que les enfants soient pris en charge. Il m'a demandé si les personnes avec qui j'avais suivi la formation pouvaient occuper ces postes, car il avait beaucoup de difficulté à trouver quelqu'un pour me remplacer. Je ressentais une certaine inquiétude pour la continuité de la prise en charge des enfants. Cette situation m'a fait réaliser à quel point les éducatrices formées sont peu disponibles et combien leur absence peut affecter le quotidien des enfants et le fonctionnement de la garderie. Extrait 28.

Certains secteurs d'activité au Québec et au Canada sont confrontés à une pénurie de main-d'œuvre, et l'un de ces secteurs est celui des services de garde. L'expérience de la

praticienne-chercheuse, telle qu'illustrée par les extraits 27 et 28, montre que cette rareté se traduit par un manque de personnel dans les garderies, dû à la difficulté de trouver des éducateur.trice.s sur le marché du travail. Par ailleurs, une hausse de la pénurie de main-d'œuvre dans ce secteur est prévue de 2024 à 2031, en raison du vieillissement de la population active et du faible renouvellement de personnel qualifié (Gouvernement du Canada, 2024).

Cette pénurie constitue un enjeu majeur pour le gouvernement du Québec, qui a mis en place des mesures pour attirer des professionnels dans ce secteur. Parmi ces mesures figurent des programmes de bourses pour les étudiants inscrits en techniques d'éducation à l'enfance et des formations rémunérées pour les personnes déjà en milieu de travail mais non qualifiées (Gouvernement du Québec, 2021).

Ainsi, la pénurie de main-d'œuvre qualifiée en éducation à la petite enfance est un enjeu sérieux, se traduisant par des difficultés à assurer la continuité des services et le bon déroulement du quotidien des enfants et des éducateur.trice.s.

4.1.4.2 Roulement important des éducateur.trice.s

Les extraits 29, 30 et 31 mettent en évidence le roulement important du personnel éducateur auquel font face les services de garde, ainsi que les répercussions de cette instabilité sur le vécu professionnel de la praticienne-chercheure.

> Certaines éducatrices ont commencé à quitter la garderie, et on avait encore plus d'enfants. Extrait 29.
>
> La situation était épuisante pour moi, car même quand de nouvelles éducatrices arrivaient, elles ne restaient pas longtemps et repartaient rapidement, ce qui me décourageait. Extrait 30.
>
> Les choses ont empiré quand ma collègue a quitté et on s'est retrouvé avec moins d'éducatrices permanentes. J'étais stressée, car il fallait que j'augmente ma supervision et que je sois deux fois plus vigilante. Cela demande aussi beaucoup plus d'effort. En effet, quand il

> manquait du personnel et sans autres options, on répartissait le surplus d'enfants dans l'ensemble de la garderie, en les ajoutant dans différentes classes. Extrait 31.

La praticienne-chercheure décrit une situation marquée par des départs fréquents d'éducatrices, alors même que le nombre d'enfants demeure élevé. Elle souligne que, malgré l'arrivée de nouvelles éducatrices, celles-ci ne restent que peu de temps au sein de l'organisation, ce qui accentue la rapidité du roulement et génère chez elle un sentiment d'épuisement et de découragement, comme l'illustre l'extrait 30. Cette instabilité du personnel se traduit concrètement par une diminution du nombre d'éducatrices permanentes, obligeant la praticienne-chercheure à assumer davantage de responsabilités, à la lumière de l'extrait 31, notamment en matière de supervision et de vigilance, ce qui accentue la pression vécue au quotidien. Cette situation rejoint les constats de plusieurs travaux qui soulignent le roulement élevé dans le secteur de la petite enfance (Holochwost et al., 2009 ; Whitebook & Sakai, 2004). Royer et al. (2017) indiquent également que ces conditions de travail peuvent inciter les éducateur.trice.s à quitter leur emploi.

Ainsi, les extraits analysés montrent que le roulement du personnel représente un enjeu majeur dans les services de garde, ayant des effets directs sur les conditions de travail des éducateur.trice.s et possiblement sur leur décision de demeurer ou non en emploi.

4.1.5 Maintien en emploi des éducateur.trice.s immigrant.e.s : l'effet des conditions de travail

Les extraits analysés mettent en évidence l'influence des conditions de travail sur la décision des éducateur.trice.s de rester ou de quitter leur organisation.

> Quand une éducatrice s'absente, les autres ont trop de travail. En plus, on ne doit pas avoir trop d'enfants par éducatrice. Du coup, la directrice a du mal à accorder des congés. Extrait 32.

> Ce qui était encore mieux là-bas, c'était que quand tu t'absentes, il y a une personne qui se charge de te remplacer. On n'avait pas de souci à

> demander des congés. Je ne ressentais pas de stress. Il nous permettait de venir à la garderie avec nos enfants, par exemple pendant les congés scolaires ou les vacances de construction, ce qui m'a beaucoup soulagée en tant que maman. Je ne m'inquiétais plus à l'avance, comme je le faisais avant, quand ces périodes approchaient. J'étais sereine. Je pouvais me concentrer sur mon travail en sachant que mon enfant était tout près et bien pris en charge. C'était un poids de moins. Je me sentais vraiment bien dans cette garderie. Les éducatrices qui étaient parties avant même mon arrivée revenaient pour y travailler. Je comprends pourquoi elles revenaient. Extrait 33.

> J'ai reçu une augmentation de salaire, mais il restait largement bas par rapport à ma formation. J'étais déçue, mais pas tant que ça. Je recevais plusieurs offres, car les éducatrices formées sont beaucoup en demande. On me proposait de très bons salaires. Je l'avoue, c'était très tentant. Je m'imaginais déjà comment le niveau de vie de ma famille pourrait augmenter avec ces nouvelles offres. Mais malgré cette tentation, je n'ai pas quitté la garderie à ce moment-là. J'ai quitté la garderie lorsque le propriétaire a vendu la garderie. Je me suis dit que la gestion ne serait plus la même et c'est ce qui m'a poussé à partir. Extrait 34.

Dans certaines organisations, la présence d'un remplaçant lors des absences permettait de réduire le stress et de faciliter la conciliation travail-famille. La praticienne-chercheure souligne, par exemple, la possibilité d'amener son enfant à la garderie pendant les vacances scolaires ou les congés de construction, ce qui lui a permis de se concentrer sur son travail sans inquiétude (Extrait 33). Ces pratiques favorisent un sentiment de bien-être et de sérénité, renforçant l'attachement à l'organisation, comme l'illustrent les extraits 33 et 34. Le fait que des éducatrices ayant quitté la garderie choisissent d'y revenir témoigne également d'un climat organisationnel perçu comme favorable.

Par ailleurs, bien que le salaire soit demeuré inférieur à son niveau de formation et malgré les nombreuses offres plus avantageuses provenant d'autres employeurs, la praticienne-chercheure n'a pas quitté la garderie dans un premier temps (Extrait 34). Son choix de rester apparaît étroitement lié à la qualité de la gestion et au leadership en place. D'ailleurs, elle indique avoir quitté la garderie au moment où le propriétaire l'a vendue, anticipant un changement dans les pratiques de gestion, ce qui souligne l'importance du leadership dans le maintien en emploi des éducateur.trice.s.

Ces constats rejoignent la littérature existante, qui montre que les conditions de travail influencent directement la rétention et la stabilité des éducateur.trice.s (Royer et al., 2017 ; Holochwost et al., 2009 ; Whitebook & Sakai, 2004 ; OCDE, 2019 ; Lavoie-Moore, 2021). L'expérience de la praticienne-chercheure confirme que des pratiques organisationnelles adaptées, telles que le soutien à la conciliation travail-famille, la possibilité de formation et la stabilité de l'équipe, favorisent la rétention, tandis qu'une charge de travail élevée ou une gestion inadéquate incitent au départ.

Sur la base de ces observations empiriques, il apparaît pertinent d'élargir la réflexion afin de discuter des implications théoriques et pratiques de cette étude.

4.2 DISCUSSION

Cette section propose une discussion à partir de l'analyse présentée plus haut. Pour mémoire, rappelons que notre objectif est de mieux comprendre le rôle qu'occupent les éducateur.trice.s immigrant.e.s dans le fonctionnement des services de garde, tout en mettant en lumière la nécessité pour les organisations de mettre en place des mesures favorisant leur rétention en emploi. Plus précisément, cette étude vise à comprendre les motivations qui conduisent les immigrant.e.s à choisir cette profession, à décrire les défis rencontrés lors de leur insertion et de leur intégration professionnelle, à analyser les stratégies mobilisées pour s'adapter aux exigences professionnelles et culturelles du contexte québécois, à mettre en évidence les enjeux vécus dans l'exercice quotidien de la profession, ainsi qu'à dégager des pistes d'action susceptibles de favoriser le maintien en emploi des éducateur.trice.s immigrant.e.s dans le secteur de la petite enfance.

Plusieurs auteurs font état des difficultés rencontrées par les personnes immigrantes en matière d'intégration (Dioh et Racine, 2017 ; Piquemal et al., 2023 ; Sève, 2021 ; OCDE, 2020 ; Albert et Lazzari Dodeler, 2020), comme le souligne par ailleurs le paragraphe 4.1.1.1 plus haut. Bastien et Bélanger (2010) précisent que les personnes immigrantes rencontrent

des difficultés d'intégration sur le marché du travail, notamment la non-reconnaissance des diplômes et de l'expérience acquise à l'étranger, l'exigence d'une expérience canadienne ainsi que la faiblesse de réseaux. Dans ce contexte, certaines immigrant.e.s adoptent des stratégies d'adaptation, telles que la reprise d'études ou la reconversion professionnelle (Albert et Lazzari Dodeler, 2020 ; Shuval, 2000 ; Blain & Alvarez, 2014), ainsi que le recours à des emplois peu qualifiés ou situés en dehors de leur domaine de formation (OCDE, 2020 ; Picot et Hou, 2024 ; Picot et Mehdi, 2024 ; Eid, 2025). Cette réalité est également illustrée par le parcours de la praticienne-chercheure, qui s'est orientée vers le secteur de la petite enfance malgré une formation initiale en droit. Cette trajectoire montre que la petite enfance peut constituer un espace d'insertion professionnelle privilégié pour certaines immigrant.e.s. récent.e.s.

Tout comme l'avancent Manningham et Vaillant (2017), les services de garde jouent un rôle fondamental auprès des familles au Québec. Ils permettent notamment la conciliation des responsabilités familiales et professionnelles et soutiennent le développement des enfants. Les éducateur.trice.s y jouent selon ces auteurs un rôle essentiel dans le développement et la stimulation des enfants, tout comme le montre le paragraphe 4.1.3.1 plus haut. Ils permettent notamment aux mères de travailler et de revenir sur le marché du travail. Les résultats de cette recherche montrent également que les éducateur.trice.s immigrant.e.s constituent un pilier essentiel du fonctionnement des services de garde, leur contribution étant significative, comme l'indiquent Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2025) ainsi que le paragraphe 4.1.3.2 plus haut.

L'analyse met en évidence que l'engagement des éducateur.trice.s immigrant.e.s dans le secteur de la petite enfance s'inscrit à la fois dans une logique économique et dans une continuité sociale et culturelle. Une convergence importante entre le Québec et le Togo réside dans le fait que, dans les deux contextes, la profession d'éducateur-trice est fortement associée à une vocation, comme le montre la section 4.1.2.1. Cependant, des divergences importantes apparaissent dans les contextes sociaux. Sur le plan de la répartition des rôles familiaux, le contexte togolais se caractérise par une forte implication des femmes dans la

prise en charge des enfants, une réalité socialement valorisée (Adjamagbo et al., 2009). Cette organisation familiale influence les trajectoires professionnelles (OIT, 2004 ; Floro et Meurs, 2022) et peut expliquer l'orientation vers la profession de la petite enfance dans le pays d'accueil, comme l'illustre le parcours de la praticienne-chercheure. Cette répartition inégale des responsabilités familiales peut également complexifier la conciliation emploi-famille chez les femmes immigrantes, qui continuent souvent d'assumer une grande partie des responsabilités familiales malgré leur participation au marché du travail, comme l'illustrent à la fois l'expérience de la praticienne-chercheure présentée à la section 4.1.1.1 ainsi que les travaux de Gnoumou et al. (2021). À l'inverse, le contexte québécois se distingue par une participation plus importante des pères aux responsabilités familiales, traduisant une évolution vers un partage plus équilibré des rôles parentaux (Tremblay et Lazzari Dodeler, 2015 ; Tremblay et Lazzari Dodeler, 2017).

Des différences sont par ailleurs observées dans les pratiques éducatives et les interactions adulte-enfant. Le contexte togolais est davantage marqué par une relation hiérarchisée, caractérisée par le respect de l'autorité adulte et des formes de communication formelles. À l'inverse, le contexte québécois valorise une approche plus égalitaire, où l'enfant est encouragé à s'exprimer et à participer activement aux interactions. Ces écarts peuvent générer un choc culturel chez les éducateur.trice.s immigrant.e.s (Berry, 1997 ; Niyubahwe et al., 2022), les amenant ajuster leurs pratiques professionnelles afin de répondre aux normes du milieu d'accueil (Duchesne, 2017). L'expérience de la praticienne-chercheure témoigne bien de ces réalités vécues dans le processus d'intégration professionnelle.

Ces convergences et divergences montrent que l'adaptation professionnelle des éducateur.trice.s immigrant.e.s dépasse l'acquisition de compétences techniques. Elle implique également des ajustements identitaires, relationnels et culturels, influençant leur manière d'exercer la profession et leur intégration dans les milieux de travail.

À ces défis culturels s'ajoutent des contraintes structurelles propres au secteur de la petite enfance, qui intensifient leurs difficultés, notamment la pénurie de main-d'œuvre et le roulement élevé du personnel. En effet, le gouvernement du Canada (2024) et le

gouvernement du Québec (2021) soulignent l'existence d'une pénurie de main-d'œuvre dans le secteur de la petite enfance, confirmée par l'analyse présentée au paragraphe 4.1.4.1 plus haut. Ces conditions difficiles peuvent inciter certaines personnes à quitter leur emploi, comme le soulignent Royer et al. (2017), ce qui est confirmé par le paragraphe 4.1.4.2. L'analyse montre ainsi que la pénurie de main-d'œuvre, loin de faciliter l'intégration des éducateur.trice.s immigrant.e.s, peut accentuer leur vulnérabilité professionnelle.

Cependant, l'expérience de la praticienne-chercheure montre qu'un environnement de travail soutenant, bienveillant, où le personnel bénéficie de stabilité, de conciliation travail-famille, d'autonomie professionnelle et d'un leadership de qualité, favorise grandement le maintien en emploi, comme le montre la section 4.1.5, en cohérence avec Whitebook et Sakai (2004) ; OCDE (2019) ; Lazzari Dodeler et al. (2023 ; 2025). Ces éléments apparaissent comme des leviers déterminants de rétention pour les éducateur.trice.s immigrant.e.s.

L'analyse met donc en évidence l'importance d'agir sur l'environnement professionnel. Dans cette perspective, il apparaît pertinent de s'intéresser aux actions concrètes que les organisations peuvent mettre en place afin de soutenir l'attraction et la rétention de ces professionnelles dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre.

4.2.1 Quelques pistes managériales

Ainsi, cette discussion met en évidence la nécessité, pour les organisations, de mettre en place des mesures adaptées afin d'assurer l'attraction et la rétention des éducateur.trice.s immigrant.e.s dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre.

4.2.1.1 Amélioration de la stabilité des éducateur.trice.s

La stabilité des éducateur.trice.s peut passer par la présence, au sein du service de garde, d'une éducatrice ou d'un éducateur supplémentaire attitré aux remplacements

(Doherty et al., 2000; Tougas, 2002). Cet éducateur-trice aurait pour rôle de remplacer les éducateur.trice.s absent.e.s (congés, retards, pauses déjeuner ou dîner), notamment dans les groupes où un seul éducateur-trice est responsable. Une telle organisation permettrait d'éviter que les éducateur.trice.s aient à attendre la libération de places pour obtenir un congé et réduirait les situations de surcharge de groupes. Elle favoriserait également la stabilité des liens éducatifs, en limitant la multiplication des éducateur.trice.s auprès des enfants, qui n'auraient plus à s'adapter continuellement à de nouvelles figures de référence. Le rappel des retraités (Saba et Guérin, 2004) souhaitant travailler pourrait également constituer une solution pertinente pour assurer ces remplacements.

Outre les enjeux liés à la stabilité du personnel, les conditions de travail des éducateur.trice.s immigrant.e.s sont fortement influencées par leur capacité à concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales.

4.2.1.2 Mise en place de politiques favorisant la conciliation travail-famille.

Selon plusieurs auteurs, afin de réduire les préoccupations liées à la garde de leurs propres enfants, les services de garde pourraient autoriser, lorsque possible, l'accueil des enfants des éducateur.trice.s durant les congés scolaires ou les vacances, agissant ainsi comme une forme de garderie d'entreprise favorable à la conciliation travail-famille (Barel et Frémeaux, 2009 ; Bauer, 2009). Cette mesure permettrait aux éducateur.trice.s de mieux concilier leurs responsabilités familiales et professionnelles, tout en évitant des pertes de revenu liées à des absences contraintes.

Bien que la conciliation travail-famille constitue un levier important pour le maintien en emploi, la reconnaissance professionnelle des éducateur.trice.s semble aussi jouer un rôle clé dans leur engagement.

4.2.1.3 Valorisation de l'autonomie professionnelle

Les directions pourraient accorder davantage de latitude aux éducateur.trice.s en matière de planification pédagogique, notamment dans le choix des thèmes et des activités, tant que ceux-ci favorisent le développement global des enfants. Éviter l'imposition systématique de thèmes identiques pour tous les éducateur.trice.s chaque semaine contribuerait à reconnaître leur expertise professionnelle et à renforcer leur sentiment de reconnaissance et d'engagement.

Les réseaux que développent les personnes immigrantes (Kazemipur, 2006 ; Laaroussi, 2009) peuvent contribuer à attirer les nouvelles arrivantes vers le secteur de la petite enfance, lorsque les conditions de travail y sont déjà favorables pour celles qui y travaillent.

Les pistes proposées permettent de mieux comprendre les enjeux soulevés par cette recherche, tout en ouvrant la voie à des actions concrètes en milieu de travail. Dans cette perspective, la conclusion générale permet de revenir sur les principaux résultats de l'étude, d'en rappeler les apports, ainsi que de mettre en lumière ses implications et les limites de l'étude

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les immigrant.e.s nouvellement arrivé.e.s au Canada sont souvent confronté.e.s à des défis importants liés à leur intégration sur le marché du travail, tels que la non-reconnaissance des diplômes et de l'expérience acquise à l'étranger, l'exigence d'une expérience canadienne et la faiblesse des réseaux professionnels. Il en est de même pour les employés du secteur de la petite enfance qui nous intéresse ici.

Ainsi, notre objectif de recherche est de mieux comprendre le vécu d'éducateur.trice.s immigrant.e.s dans le fonctionnement des services de garde, tout en mettant en lumière la nécessité pour les organisations de mettre en place des mesures favorisant leur rétention en emploi. Pour ce faire, nous avons opté pour une approche autopraxéographique fondée sur un paradigme épistémologique constructiviste. L'aller-retour entre l'expérience de la praticienne-chercheure et la littérature scientifique a permis de mieux comprendre certaines réalités vécues par ces immigrant.e.s. C'est dans cette perspective que cette recherche examine le parcours du vécu professionnel d'une éducatrice immigrante récente, togolaise.

La recherche a mis en évidence que pour faire face aux obstacles rencontrés, certain.e.s éducateur.trice.s immigrant.e.s adoptent différentes stratégies, comme reprendre des études, se reconvertir ou accepter un emploi hors de leur domaine.

Plusieurs convergences et divergences culturelles entre le Québec et le Togo influencent le processus d'intégration des éducateur.trice.s immigrant.e.s. Si les convergences peuvent faciliter l'orientation vers la profession, les divergences, quant à elles, contribuent à complexifier les processus d'adaptation professionnelle et culturelle. La principale convergence réside dans le fait que la profession d'éducateur.trice est valorisée dans les deux contextes. Toutefois, des divergences importantes apparaissent dans les structures familiales et les pratiques éducatives. Alors que le contexte togolais se caractérise par une forte implication des femmes dans la prise en charge des enfants, même lorsqu'elles

participent au marché du travail, le contexte québécois se distingue par une répartition plus équilibrée des responsabilités familiales entre les hommes et les femmes. De même, les pratiques éducatives diffèrent, notamment dans les relations adulte-enfant, plus hiérarchisées et formelles dans le contexte togolais, et davantage égalitaires et interactives dans le contexte québécois. Ces écarts influencent directement les trajectoires professionnelles et les processus d'adaptation des éducateur.trice.s immigrant.e.s. Ainsi, les différences de normes culturelles et d'approches éducatives complexifient l'adaptation professionnelle, ce qui implique un ajustement professionnel, relationnel et identitaire.

Les conditions de travail propres au secteur, la pénurie de main-d'œuvre et le roulement élevé du personnel, accentuent également la vulnérabilité de ces éducateurs.trices Il est également souligné l'importance du soutien organisationnel, facteur essentiel pour favoriser le maintien en emploi et l'engagement des éducateur.trice.s immigrant.e.s.

Cette recherche contribue à la littérature scientifique, dans la mesure où peu d'études portent spécifiquement sur la réalité des immigrant.e.s togolais.e.s dans le secteur de la petite enfance. Elle a permis de dégager des pistes managériales concrètes, telles que l'amélioration de la stabilité du personnel, la conciliation travail-famille et la valorisation de l'autonomie professionnelle, qui constituent des leviers essentiels pour renforcer l'attractivité et la rétention des éducateur.trice.s dans ce secteur. Cependant, cette recherche présente certaines limites, car elle repose principalement sur l'analyse d'une expérience personnelle. Il serait pertinent que de futures études s'appuient sur un échantillon plus large et incluent les expériences de plusieurs éducateur.trice.s immigrant.e.s dans différents milieux de garde afin d'approfondir la compréhension des enjeux liés à leur intégration et à leur maintien en emploi. De futures recherches pourraient également s'intéresser aux mesures gouvernementales susceptibles de favoriser l'intégration professionnelle et le maintien en emploi des éducateur.trice.s immigrant.e.s dans le secteur de la petite enfance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adjamagbo, A., Antoine, P., Beguy, D., et Dial, F. B. (2006). *Comment les femmes concilient-elles mariage et travail à Dakar et à Lomé ?* https://www.researchgate.net/publication/4742966

Agoro, S. et Kouawo C. A. A. (2022). Profils des éducatrices du préscolaire des inspections d'Agoenyive de Lomé-golfe. *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé. 23*(3), 145-167. https://www.researchgate.net/publication/357632490_

Albert, M. (2017). L'autopraxéographie, une méthode pour participer à la compréhension de la complexité de l'entrepreneuriat. Projectics / Proyéctica / Projectique, n°16(1), 69–86. https://doi.org/10.3917/proj.016.0069

Albert, M.-N. & Avenier, M.-J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives, 30*(2), 22–47. https://doi.org/10.7202/1084829ar

Albert, M., Lazzari Dodeler, N., Couture, M., & Michaud, N. (2023). L'autopraxéographie, une méthode pour construire des savoirs à partir de son expérience dans une perspective complexe et interdisciplinaire. *Journal of Interdisciplinary Methodologies and Issues in Sciences, Vol 11*-Thinking. . .(Domaine 1 :. . .). https://doi.org/10.46298/jimis.10387

Albert, M.-N. et Lazzari Dodeler, N. (2020). L'entrepreneuriat immigrant de nécessité au sein d'une région où il n'existe pas d'enclaves ethniques. Projectics / Proyéctica / Projectique, 25(1), 107-130. https://doi.org/10.3917/proj.025.0107.

Albert M. N., & Michaud N. (2016). « From disillusion to the development of professional judgment: Experience of the implementation process of a human complexity course». SAGE Open, vol. 6, no4, p1-13.

Amossé, T., Béatriz, M., Erhel, C., Koubi, M., et Mauroux, A. (2021). *Les métiers "de deuxième ligne" de la crise Covid-19 : quelles conditions de travail et d'emploi dans le secteur privé ?* DARES. https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/c278f247774c7b8cf9e4a5d9b48c7b20/Document%20d%27%C3%A9tudes_m%C3%A9tiers%20deuxi%C3%A8me%20ligne.pdf

Amouzou-Glikpa, A. (2014). L'organisation de l'enseignement préscolaire au Togo : profil et motivation des usagers par l'exemple de la commune de Lomé. *Etudes Togolaises, Revue Togolaise des Sciences, 8* (2), p251-26. https://www.researchgate.net/publication/333855664

Apedjinou, A. et Kouawo, C. A. A., et Quashie, A. M. (2019). Le préscolaire dans la représentation sociale des parents togolais. *Échanges*, *2* (13), 549-564.

Association québécoise des centres de la petite enfance. (2021). La valorisation du travail des éducatrices et éducateurs en petite enfance au Québec. In *Rapport* [Report].

Avenier, M.J. et Gavard-Perret, M.-L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. Gavard-Perret, M.L., Gotteland, D, Jolibert, A. et Haon, C, (dir.), Méthodologie de la recherche en seciences de la gestion. (pp.6-45). Pearson France.

Ba, H. (2020). Étude des facteurs et des procédés favorables à l'intégration professionnelle des femmes immigrantes africaines de Winnipeg. *Reflets*, *26*(1), 8–34. https://doi.org/10.7202/1076138ar

Barel, Y., & Frémeaux, S. (2009). À quelles conditions les salariés adhèrent-ils à un projet de crèche?. *Travail et emploi*, (117), 81-89.

Bastien, Y. et Bélanger, A. (2010). *Recension de politiques et expériences d'intégration en emploi des immigrants dans trois grandes RMR canadiennes d'immigration*. Institut national de la recherche scientifique, Centre - Urbanisation Culture Société, Rapport no. 5.

Batista Wiese, E., Van Dijk, M. et Seddik, H. (2009). La matrice familiale dans l'immigration : trauma et résilience. *Dialogue, 185*(3), 67-78. https://doi.org/10.3917/dia.185.0067.

Bauer, D. (2009). 13. Mesures et aides mises en place par les employeurs pour les parents de jeunes enfants. Dans A. Pailhé et A. Solaz Entre famille et travail : Des arrangements de couple aux pratiques des employeurs (p. 307-324). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.pailh.2009.01.0307.

Béji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles / Industrial Relations*, *65*(4), 562–583. https://doi.org/10.7202/045586ar

Belleau, P., Poirier, M., & Goulet, A. (2019). Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance. Les publications du Québec.

Benhaddouch, M. (2022). Paradigmes épistémologiques et choix méthodologiques en science de la gestion : Revue de littérature. *Revue Française d'Économie et de Gestion, 3* (5), 527-538.

Bergeron-Morin, L., Hamel, C., & Bouchard, C. (2020). Perspectives et défis de la mise en œuvre d'une modalité de co-intervention orthophoniste/éducatrice en service de garde éducatif. *Approche Neuropsychologie des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, *164*, 1-10.

Bergeron, M.-È., Bouthillette, M., Direction de l'analyse et de l'information sur le marché du travail du secteur de l'emploi du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, & Nicole, G. (2025). *Le marché du travail au Québec : Bilan de l'année 2024*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/emploi-solidarite-sociale/publications-adm/imt/bulletins-annuels/00-ensemble-quebec/BUL_IMT_00_MULTI_2024.pdf

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. Applied Psychology: *An International Review, 46*(1), 5-68.

Bérubé, L. (2004). Parents d'ailleurs, enfants d'ici: Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants (Vol. 12). PUQ.

Bilodeau P.-L. et D'Amours, M. (2020). *Les fondements des relations industrielles (*2e éd.). Chenelière Éducation.

Blain, M.-J., Fortin, S. et Alvarez, F. (2014). Être médecin et immigrant au Québec : une identité professionnelle malmenée *Revue européenne des migrations internationales, 30*(3), 139-162.https://doi.org/10.4000/remi.7021.

Bolduc, S. & Manningham, S. (2022). Qualité des services de garde éducatifs à l'enfance et préparation scolaire des enfants : points de vue des parents immigrants. *Revue de psychoéducation*, *51*(2), 351–378. https://doi.org/10.7202/1093467ar

Boucher, A. (2018). Mon rôle éducatif: définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant. ERPI.

Bourhis, A. (2018). *Recrutement et Sélection du Personnel* (3e éd). Chenelière éducation.

Brugère, F. (2021). *L'éthique du « care »* (4e éd.). Presses universitaires de France.

Cartier, M. et Lechien, M.-H. (2012). Vous avez dit « relationnel » ? Comparer des métiers de service peu qualifiés féminins et masculins. *Nouvelles Questions Féministes, 31*(2), 32-48. https://doi.org/10.3917/nqf.312.0032.

Charmillot, M. (2021). Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme. Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines. https://scholar.google.com/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=https%3A%2F%2Fscienceetbiencommun.pressbooks.pub%2Fprojetthese%2Fchapter%2Fles-grands-debats-epistemologiques-occidentaux-attribue%2F&btnG=

Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail. (2023). *Portrait des travailleuses immigrantes.* https://www.cnesst.gouv.qc.ca/sites/default/files/documents/portrait-travailleuses-immigrantes.pdf

Conseil canadien pour les réfugiés. (2010). *Réfugiés et immigrants : un glossaire.* https://ccrweb.ca/fr/glossaire

Couturier, E. L. (2017). De gardienne d'enfant à éducatrice en garderie. *Montreal, QC: IRIS*.

Courtecuisse, C. (2014). Immigration. Dans N. Kada et M. Mathieu Dictionnaire d'administration publique (p. 265-266). Presses universitaires de Grenoble. https://droit.cairn.info/dictionnaire-d-administration-publique--9782706121371-page-265?lang=fr.

Dioh, M.-L. et Racine, M. (2017). Insertion professionnelle des immigrants qualifiés en technologies de l'information à Québec : À l'encontre des mythes, témoignages d'immigrants. *Relations industrielles / Industrial Relations*, *72*(4), 763–784. https://doi.org/10.7202/1043175ar

Direction des programmes de formation collégiale, Direction générale des affaires collégiales, Sous-ministériat du développement et du soutien des réseaux, & Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022). *Techniques d'éducation à l'enfance : Programme d'études techniques.* https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Programmes-etudes-techniques/PE20-322A1-Education-Enfance.pdf

Direction générale des politiques et programmes de participation et d'inclusion du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2016). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2017-2019*. https://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/DOC_RoleQuebecImmigration.pdf

Doherty, G., Lero, D. S., Goelman, H., LaGrange, A., & Tougas, J. (2000). la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderie.

Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité : défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice*, *8*(2), 13–24. https://doi.org/10.7202/1066949ar

Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *40*(1), 1-24.

Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(1), 95–115. https://doi.org/10.7202/043988ar

Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *45*(1), 63–80. https://doi.org/10.7202/1000030ar

Duis, J., Arcand, S., Facal, J., & Pelletier, P. (2015). *Sociologie de l'entreprise* (3e éd.). Chenelière Éducation.

Dumont, G.-F. (2019). L'immigration en Europe Quelle évolution démographique ? Quelles dynamiques géographiques ? Quels facteurs géopolitiques ? *Les Analyses de Population & Avenir, 5*(1), 1-21. https://doi.org/10.3917/lap.005.0001.

Dupuis, J.-P. & Segal, J.-P. (2020). Diplôme et mise à l'épreuve des compétences des immigrants qualifiés dans les entreprises: une comparaison France-Québec. *Management international / International Management / Gestiòn Internacional*, *24*(6), 101–113. https://doi.org/10.7202/1077352ar

Eid, P. (2025). Avoir le profil de l'emploi : la surconcentration d'immigrant·e·s racisé·e·s dans des niches d'emploi précaire à Montréal. *Recherches sociographiques*, *66*(2), 305–328. https://doi.org/10.7202/1119941ar

Floro, S.M., et Meurs, M. (2022). Gender Equality at the Heart of Decent Work. Stopping Gender-Based Violence and Harassment at Work. https://doi.org/10.2307/J.CTV2B6Z86Q.7

Gagnon, M.-C. (2018). CPE en péril : l'histoire d'un saccage. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (20), 162–166.

Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice*, *8*(1), 107–119. https://doi.org/10.7202/1052612ar

Germe, J.-F. (2022). Marché du travail (Labour market) Dans J. Guichard et M. Huteau *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (p. 280-283). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0280.

Geslin, A. (2017). La recherche en droit international de la reconnaissance: quelle (s) posture (s) épistémologique(s)? https://shs.hal.science/halshs-01534669v1/document.

Gnoumou, T. B., Toudeka, A. S., et Jean Simon, D. (2021) Conciliation vie familiale et vie professionnelle par les femmes travaillant dans le secteur public de la santé à Lomé : quelles stratégies d'adaptation ?Work-family balance and professional life of women working in public health's sector in Lomé: what adjustment strategies?. *Revue Interventions économiques Papers in Political Economy*, (65).

Gogia, N., & Slade, B. (2016). *About Canada: Immigration* (Vol. 4). Fernwood Publishing.

Gouvernement du Quebec. (2021). *Opération main-d'œuvre : mesures ciblées pour des secteurs prioritaires.* https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/emploi-solidarite-sociale/documents/RA_operation_maindoeuvre.pdf

Gouvernement du Canada. (2024). *Éducateur/éducatrice en garderie au Québec.* Guichet-Emplois. Consulté le 09 septembre *2025.* https://www.guichetemplois.gc.ca/rapportmarche/profession/5173/QC

Gouvernement du Québec. (2025). *Éducateurs / éducatrices de la petite enfance*. Consulté le 09 septembre 2025. https://www.quebec.ca/emploi/informer-metier-profession/explorer-metiers-professions/42202-educateurs-educatrices-de-la-petite-enfance#description.

Gravelle, F. & Duchesne, C. (2018). Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership. *Éducation et francophonie*, *46*(1), 142–161. https://doi.org/10.7202/1047140ar

Groupe de la Banque mondiale. (n.d.). *Emplois vulnérables, femmes (% des emplois chez les femmes) – Togo.* https://donnees.banquemondiale.org/indicator/SL.EMP.VULN.FE.ZS?end=2023&locations=TG&start=1991&view=chart

Groupe de la Banque mondiale. (n.d.). *Travailleurs salariés, femmes (% de la population féminine en emploi) – Togo.* https://donnees.banquemondiale.org/indicator/SL.EMP.WORK.FE.ZS?end=2023&locations=TG&start=1991&view=chart

Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Chapitre 2. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc *La recherche en éducation: Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (p. 51–84). Presses de l'Université de Montréal. https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.5

Holochwost, S. T., DeMott, K., Buell, M., Yannetta, K., & Amsden, D. (2009, oct.). Retention of staff in the early childhood education workforce. Child Youth Care Forum, 38, 227–237.

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2025). *Contribution des immigrants au secteur de l'apprentissage et de la garde d'enfants*. Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/campagnes/immigration-ca-compte/assurer-croissance-canada/apprentissage-garde-enfants.html

Institut de la statistique du Québec. (2025). *Bilan du marché du travail au Québec en 2024*. Gouvernement du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/communique/bilan-du-marche-du-travail-au-quebec-en-2024

Kazemipur, A. (2006). The market value of friendship: Social networks of immigrants. *Canadian Ethnic Studies*, *38*(2), 47.

Lapierre, A. (2018). L'éducation à l'enfance: ma passion, ma profession : analyser la fonction de travail. ERPI.

Larochelle, M., & Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 20*(1), 5-19.

Laroussi, M. V. (2009). Mobilité, réseaux et résilience: le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec (Vol. 41). PUQ.

Lavoie-Moore, M. (2021, 21 septembre). La vraie pénurie d'éducatrices à la petite enfance. *Le Soleil.* https://www.lesoleil.com/2021/09/21/la-vraie-penurie-deducatrices-a-la-petite-enfance 9323e524c47b226fdde2719dfe7c9ad4?nor=true

Lechaume, A., Cardona, J. & Gallant, N. (2020). Pourquoi choisir d'étudier ? Hétérogénéité des stratégies des immigrants qui étudient au Québec après l'obtention de leur résidence permanente. *Alterstice*, *9*(1), 51–67. https://doi.org/10.7202/1075250ar

Lazzari Dodeler, N. Pérouma, J.P. (2017). Du processus d'insertion sociale à l'inclusion sociale: le cas des travailleurs immigrants du Bas St Laurent. Les Cahiers du CRIEC, 43, 19-33.

Lazzari Dodeler, N**.** (2018). Les ancres de carrières des immigrants du Bas-St-Laurent : émergence d'une nouvelle ancre de carrière, pp.199-207, dans Résilience et culture, culture de la résilience, CRIRES Ulaval.

Lazzari Dodeler **N**., Albert M.N., & Fick N. (2023), Quelles compétences pour insuffler un environnement inclusif ? Management & Sciences Sociales, 34, 159-170.

Lazzari-Dodeler, N., Albert, M.-N. & Houle, C. (2025). Benevolence as a Determining Factor in the Social Regulation of Internal and External Stakeholders: The Case of an Organization Aiming to Include Immigrants: Fostering Inclusivity through Benevolence. *Revue Interventions économiques / Papers in Political Economy*, (73).

Mankiw, N. G., & Taylor, M. P. (2015). *Principes de l'économie*.

Manningham, S., et Vaillant, N. (2017). Services éducatifs de qualité en petite enfance– Théorie et pratiques. Editions JFD.

Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative: quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives, Hors-séries(5)*, 70-81.

Masciotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. *Vie pédagogique, 143*, 48-52.

Ministère de la Famille. (2025a). *À propos du travail d'éducatrice ou d'éducateur*. Gouvernement du Québec. Consulté le 09 septembre 2025. https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/garderies-et-services-de-garde/educateurs-petite-enfance/a-propos-metier-educateur

Ministère de la Famille. (2025b). *Démarches pour devenir éducatrice ou éducateur de la petite enfance*. Gouvernement du Québec. Consulté le 09 septembre 2025. https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/garderies-et-services-de-garde/educateurs-petite-enfance/parcours-devenir-educateur-petite-enfance

Ministère de la Famille. (2021). *RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance* [Report]. Gouvernement du Québec. Consulté le 09 septembre 2025. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation_educatrice/MFA_Referentiel-competences-educateurs-enfance.pdf?1616418155

Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire. (2018). *Le Togo a une nouvelle politique de développement de la petite enfance.* République togolaise. Consulté le 02 octobre 2025. https://education.gouv.tg/le-togo-a-une-nouvelle-politique-de-developpement-de-la-petite-enfance/

Misiorowska, M. (2016). Qu'est-ce qu'une" intégration réussie"?: les trajectoires socioprofessionnelles des nouveaux arrivants, travailleurs qualifiés au Québec. Presses Inter Universitaires.

Moisset, P. (dir.) (2019). Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels. érès. https://doi.org/10.3917/eres.moiss.2019.01.

Moisset, P. et le réseau Devenir d'Enfance. (2019 a). Être assistant maternel : motivations et vécus. Dans P. Moisset Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels (p. 17-30). érès. https://doi.org/10.3917/eres.moiss.2019.01.0017.

Moisset, P. et le réseau Devenir d'Enfance. (2019 b). Les effets de l'accueil de la petite enfance. Dans P. Moisset Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels (p. 205-225). érès. https://doi.org/10.3917/eres.moiss.2019.01.0205.

Niyubahwe, A., Sirois, G. & Mukamurera, J. (2022). Pénurie d'enseignants au Québec : comment faciliter l'insertion professionnelle et la rétention des enseignants formés à l'étranger ? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, *12*(1), 39–42. https://doi.org/10.7202/1097624ar

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *16*(2), 56–87. https://doi.org/10.7202/1029142ar

Odena, S. (2019). Organisation du travail dans les crèches, conditions de travail, modalités d'exercice des professions. Dans P. Moisset Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels (p. 157-174). érès. https://doi.org/10.3917/eres.moiss.2019.01.0157.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), (2020). Chapitre 3. Insertion et rétention des immigrants sur le marché du travail : analyse empirique. Intégrer les immigrants pour stimuler l'innovation au Québec, Canada (p. 62-119). Éditions de l'OCDE. https://shs.cairn.info/integrer-les-immigrants-pour-stimuler-l-innovation--9789264622722-page-62?lang=fr

Organisation internationale du Travail. (2004). La famille et le travail : Vouloir et pouvoir partager, c'est ce qui compte !https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@gender/documents/publication/wcms_103429.pdf

Organisation internationale du Travail. (n.d.). *Profil des pays*. https://ilostat.ilo.org/data/country-profiles/?ref_area=TGO

Ouellet, F., Turcot, G. et N. Desjardins (2001). *À Rosemont, ça coopère, Analyse d'implantation d'un projet d'action intersectorielle sur la paternité*, Direction de la santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, 108 pages.

Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education, 11*(1), 41-46.

Picot, G., Hou, F. (2024). *L'immigration et l'évolution de la répartition professionnelle au Canada, 2001 à 2021*. Statistique Canada. https://doi.org/10.25318/36280001202400300006-fra

Picot, G., Mehdi, T. (2024). *L'apport de main-d'œuvre immigrante hautement qualifiée ou peu qualifiée à l'économie canadienne.* Statistique Canada. https://doi.org/10.25318/36280001202400900005-fra

Picot, G., Hou, F., Crossman, E. et Direction générale de la recherche et de l'évaluation. (2022). *Débouchés professionnels des immigrants : Emplois peu spécialisés et emplois hautement spécialisés*. Dans Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada & Statistique Canada, *Direction Générale De La Recherche Et De L'évaluation* [Report]. https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/francais/organisation/rapports-statistiques/evaluations/r5-2021-outcomes-fra.pdf

Piquemal, N., Zellama, F., Sall, L., Rivard, É. & Bolivar, B. (2023). Immigration, intégration et marqueurs sociaux au Manitoba : identité et rapport autre. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, *35*(1-2), 365–398. https://doi.org/10.7202/1107487ar

Robitaille, C., Lehrer, J. & Proulx, N. (2025). Le care dans le quotidien de personnes professionnelles de la petite enfance œuvrant dans trois contextes éducatifs au Québec. *Revue hybride de l'éducation*, *9*(2), 1–23. https://doi.org/10.1522/rhe.v9i2.1828

Rousseau, C. (2020). Un numéro thématique sur la santé mentale des immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec, 45*(2), 11-18. https://doi.org/10.7202/1075385ar.

Royer, N., Moreau, C., & Chiasson-Desjardins, S. (2017). La qualité de vie au travail des éducatrices de la petite enfance. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 40*(3), 60-91.

Saba, T. et Guérin, G. (2004). Planifier la relève dans un contexte de vieillissement de la main-d'œuvre. Gestion, . 29(3), 54-63. https://doi.org/10.3917/riges.293.0054.

Sève, F. (2021). L'immigration de travail et le travail des immigrés. *Annales des Mines - Réalités industrielles*, Mai 2021(2), 52-55. https://doi.org/10.3917/rindu1.212.0052

Shuval Judith T. (2000).The Reconstruction of Professional Identity among Immigrant Physicians in Three Societies, *Journal of Immigrant Health* , 2 (4), pp. 191-202.

Sinclair, F. & Naud, J. (2005). L'intervention en petite enfance : pour une éducation développementale. *Éducation et francophonie*, *33*(2), 28–43. https://doi.org/10.7202/1079099ar

Soulez, C., Béliveau, M.-J., Champagne, L., Breault, C. & Labelle, F. (2023). Perception des éducatrices de l'intégration au préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers : une étude exploratoire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *46*(2), 221–248. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5547

Statistique Canada. (2025). *Indicateurs du marché du travail, selon la province, le territoire et la région économique, données non désaisonnalisées*. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/71-607-x2017002-fra.htm

Statistique Canada. (2024). Les immigrants récents déclarent avoir plus de difficulté à joindre les deux bouts et sont moins satisfaits du temps libre dont ils disposent. Le Quotidien. https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/240618/dq240618b-fra.htm

Statistique Canada. (2023). *Immigrant*. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=Unit&Id=85107

Talbot, M.-C. (2016). La construction identitaire des éducateurs de jeunes enfants en alternance : ou comment l'usage du construit de reliance participe-t-il de la réorientation de leur projet professionnel en cours de formation ? *Phronesis*, *5*(1), 4–15. https://doi.org/10.7202/1037190ar

Tessier, R., Dion, G. & Mercier, C. (1989). Stress et santé au travail chez les éducatrices en garderie : le rôle atténuateur du soutien social. *Santé mentale au Québec, 14*(2), 39–50. https://doi.org/10.7202/031513ar

Tougas, J. (2002). *La restructuration des services éducatifs et de garde à l'enfance au Québec: Les cinq premières années*. Childcare Resource and Research Unit, Centre for Urban and Community Studies, University of Toronto.

Tremblay, D.-G. (2022). Économie du travail: Les réalités et les approches théoriques (6e éd.). Université TÉLUQ.

Tremblay, D.-G. (2019). Conciliation emploi-famille et temps sociaux (4e éd). PUQ.

Tremblay, D.-G. & Lazzari Dodeler, N. (2017). Fathers on Leave Alone in Quebec (Canada): The Case of Innovative, Subversive and Activist Fathers! In M. O'Brien, & K. Wall (Eds.), Comparative Perspectives on Work-Life Balance and Gender Equality: Fathers on Leave Alone (pp. 69-87). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42970-0_5

Tremblay, D.-G. et Lazzari Dodeler, N. (2015). *Les pères et la prise du congé parental ou de paternité. Une nouvelle réalité*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, D.-G. & Rolland, D. (2019b). *Gestion des ressources humaines: typologies et comparaisons internationales* (3e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Verceles, N.A. et S.N. Beltran, 2004. Reconciling work and family. Philippine Country Study, Document de travail non publié (BIT, Programme des conditions de travail et d'emploi (TRAVAIL), Genève).

Whitebook, M. & Sakai, L. (2004). By a thread: how child care centers hold on teachers, how teachers build lasting careers. W.E. Upjohn Institute for Employment Research