

Interaction

VOLUME 26, NUMÉRO 2, AUTOMNE 2012

Les services de garde dans un monde branché

L'utilisation de caméras Web, dans les services de garde : oui ou non?

La technologie et moi : Une responsable de service de garde en milieu familial se raconte



Journée
NATIONALE DE
l'enfant
Le 20 novembre

NOUVEAU ET AMÉLIORÉ : *infoRH* pour les gestionnaires, les membres d'un C.A., et les éducatrices et éducateurs à l'enfance

 Lancé en 2012, *infoRH*, la trousse d'outils en ligne du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGE), offre gratuitement des outils, des politiques et des modèles qui peuvent être personnalisés pour répondre à vos besoins en matière de gestion RH. *InfoRH* est conçu pour utilisation dans divers environnements de garde et comporte plusieurs sections :

- Planification RH et infrastructure : *bientôt, une nouvelle section sur la syndicalisation!*
- Politiques RH et lois du travail : *bientôt, une nouvelle section sur les indicateurs RH!*
- La dotation
- La rétention de personnel
- Rémunération et avantages sociaux
- Diversité au travail
- Un milieu de garde à l'enfance convivial
- Apprentissage, formation et développement

 Le CSRHSGE offre gratuitement des exemplaires imprimés d'un grand nombre de ses publications aux enseignants qui peuvent s'en servir pour les cours ou avec les étudiants. Il suffit de sélectionner « Commander des publications », sous l'onglet « Initiatives et publications » de la page d'accueil du site Web du CSRHSGE, et d'indiquer le nombre d'exemplaires dont vous avez besoin — jusqu'à un maximum de 40 exemplaires. Nous acceptons les commandes jusqu'au 15 octobre 2012.

INFO RH 



À paraître bientôt : Les nouvelles normes professionnelles des gestionnaires (mise à jour)

Sept ans après la publication des premières normes à l'intention des gestionnaires de services de garde, une mise à jour est en cours afin de prendre en compte les nouvelles compétences, connaissances et habiletés qui sont nécessaires pour exercer cette fonction.

Les normes actualisées seront disponibles à l'hiver 2013, avec des profils professionnels axés sur les services de garde en milieu scolaire et sur la garde des poupons.

Visitez nous!



Visitez www.ccsc-cssge.ca pour télécharger des outils d'*infoRH* et pour connaître les projets actuels du CSRHSGE.



Les services de garde dans un monde branché

- 26** La technologie et les médias sociaux pour améliorer l'apprentissage et la collaboration entre les étudiants
Laura Massie
- 28** Les débats dans le domaine de l'ÉPE – l'utilisation de caméras Web, dans les services de garde
Kids & Company; Kanata Park Family Centre
- 30** Robert Johnson pactise avec le diable – Témoignage introspectif d'un enseignant en ÉPE sur la façon dont on peut utiliser la technologie pour exploiter son potentiel
Marc Battle

Sections

OPINIONS

- 2** Dans les coulisses
Claire McLaughlin
- 3** À l'interne
- 5** De mon observatoire
Don Giesbrecht, président de la FCSGE

PRATIQUE

- 6** Application d'une évaluation normative des indicateurs de qualité dans un milieu de la petite enfance autochtone
Marc Lalonde, Leona Howard, Patrick Connelly
- 11** Mon travail sur le terrain en ÉPE dans une salle de classe de première année - Réflexion sur le jeu et les feuilles de travail
Evelyn Daly
- 12** L'Expérience des mandalas – à la découverte conjointe d'un programme émergent
Shelley Secrett

GARDE EN MILIEU FAMILIAL

- 14** La technologie et moi : Une responsable de service de garde en milieu familial se raconte
Heidi Harris

IDÉES

- 16** Soi et l'autre : des liens cruciaux
Jan Blaxall
- 21** Appuyer le développement individuel pour assurer des interactions de groupe fructueuses - Le parcours d'un membre du corps enseignant
Janet Foster

NOUVELLES

- 32** Réseau pancanadien et au-delà
- 33** Calendrier
- 34** Ressources

Le présent numéro d'*Interaction* s'accompagne d'une nouvelle feuille-ressources :

N° 50 – *Choisir les bons jeux pour les enfants*



La photo de la page couverture est de Claire McLaughlin de Wakefield, Québec.

Dans les coulisses

Bon nombre d'enfants utilisent et comprennent les appareils et les plateformes médiatiques mieux que les adultes. Mais selon James Steyer, fondateur de Common Sense Media, dans *Work and Family Life* (septembre 2012, workandfamilylife.com), leurs capacités technologiques sont souvent supérieures à leur maturité affective et à leur jugement. Steyer évoque les résultats de la recherche sur l'impact du temps passé devant l'écran par des enfants d'âge préscolaire, et note le risque de problèmes de comportement auquel sont exposés les enfants dès l'âge de sept ans, après avoir vu des émissions de télévision violentes dans leur petite enfance.

Toutefois, d'autres études font ressortir les bienfaits de l'iPad pour les jeunes enfants. Lisa Guernsey, dans *Slate*, « Can Your Preschooler Learn Anything From an iPad App? » (votre enfant d'âge préscolaire peut-il tirer une leçon d'une application sur iPad?), a examiné des études menées partout en Amérique du Nord et, dans certains cas, apprendre sur iPad semblerait tout aussi efficace qu'apprendre en salle de classe, et davantage qu'à l'aide d'une vidéo. Comme éducatrices de la petite enfance, nous sommes généralement d'accord pour dire que les jeunes enfants apprennent mieux lorsque tous leurs sens sont en éveil et qu'ils exercent un certain contrôle sur la situation.

Peu importe les résultats de la recherche, la technologie est inextricablement imbriquée dans notre quotidien et elle est là pour rester. Éloigner d'emblée les enfants de ces technologies n'est pas mieux que les laisser pendant des heures sans surveillance devant l'ordinateur ou la télévision. La solution consiste donc à tirer le meilleur parti de ce que les technologies médiatiques ont à offrir tout en s'efforçant de préserver équilibre et clairvoyance.

À titre d'éducatrices de la petite enfance, nous avons plus que jamais auparavant accès à des idées et des approches nouvelles. Cependant, sommes-nous certaines de ne rien perdre lorsque nous délaissions l'expérience du dialogue face à face, dans un esprit communautaire, au profit d'une série de réflexions sur FACEBOOK?

Ce numéro d'*Interaction* examine les diverses façons dont la technologie et les médias sociaux ont à la fois contribué et nuï à notre profession, ainsi qu'à l'apprentissage des enfants dont nous avons la garde. Qu'en est-il des cybercaméras dans les services de garde? Nous nous penchons tant sur les avantages que sur les limites du monde virtuel dans notre domaine.

Ce numéro est aussi la première parution en ligne du magazine *Interaction* à l'heure où la FCSGE cherche à s'assurer une présence plus virtuelle et met à la disposition de ses membres et du grand public un nouveau site Web grandement amélioré. Vous y aurez un meilleur accès aux ressources, aux réseaux, aux webinaires ainsi qu'à une information à jour et aux réseaux sociaux.

La section IDÉES explore la complexité du moi et de l'autre au cours du développement et examine la façon de soutenir cet apprentissage. Quelles sont les expériences les plus marquantes pour le développement de la compréhension de soi et d'autrui? Comment soutenir un développement individuel qui mène à une intégration sociale réussie?

Et n'oubliez pas de célébrer la Journée nationale de l'enfant, le 20 novembre, dans votre quartier. Faites-nous connaître vos idées et vos activités sur la page Facebook de la FCSGE.

Claire McLaughlin, rédactrice en chef
cmclaughlin@cccf-fcsge.ca

Interaction

VOLUME 26, NUMÉRO 2, AUTOMNE 2012

PUBLIÉ PAR LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE, 600-700, avenue Industrial, Ottawa (Ont.) K1G 0Y9; Tél. : 613-729-5289 ou 1 800 858-1412; téléc. : 613-729-3159; courriel : info@cccf-fcsge.ca; site Web : www.qualiteservicesdegardecanada.ca

Rédactrice	Claire McLaughlin
Design/Mise en pages	Fairmont House Design
Publicité	Claire McLaughlin
Traduction	Diane Archambault/Min'Alerte Inc. Martine Leroux/SMART Communication
Impression	PSI Print Solutions Inc.

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Président	Don Giesbrecht
Présidente, Conseil des membres	April Kalyniuk
Trésorière	Linda Skinner
Administratrice	Christine MacLeod
Administratrice	Antoinette Colasurdo
Administratrice	Carol Langner
Administratrice	Marni Flaherty

CONSEIL DES MEMBRES

Alberta Child Care Association	Margaret Golberg
Alberta Family Child Care Association	Rebecca Leong
Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario	Sylvie Charron
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador	Mary Walsh
Association of Early Childhood Educators Ontario	Eduarda Sousa
Association of Early Childhood Educators of Quebec	Julie Butler
BC Aboriginal Child Care Society	Mary Burgarella
BC Family Child Care Association	Diane Bellesen
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia	Joann Sweet
Early Childhood Development Association of PEI	Sonya Corrigan
Early Childhood Educators of B.C.	Denise Marshall
Home Child Care Association of Ontario	JoAnn Gillan
Manitoba Child Care Association	Julie Skatfeld
Nova Scotia Child Care Association	Doris Gallant
Saskatchewan Early Childhood Association	Josée Bourgoïn
Soins et éducation à la petite enfance du Nouveau-Brunswick	Cynthia Dempsey
Yukon Child Care Association	Cyndi Desharnais
Liaison des Territoires du Nord-Ouest	Elaine René-Tambour

PERSONNEL

Président	Don Giesbrecht
Chef des publications	Claire McLaughlin
Consultante principale	Robin McMillan

Les enfants sont notre plus grande richesse et la raison d'être de notre organisme.

Pour protéger nos enfants et développer leur plein potentiel, pour leur garantir leur sécurité ainsi qu'une croissance saine, nous nous sommes engagés à mettre au service des Canadiens les connaissances et les pratiques les plus sûres en matière d'apprentissage, de stimulation précoce et de garde éducative des jeunes enfants.

Poste-publications N° de convention 40069629
N° d'enregistrement TPS - 106844335 RT
ISSN 0835-5819





À l'interne

Ne manquez pas les nouvelles publications du CSRHSGE au début de 2013!

Des outils, toujours plus d'outils — et une enquête. Le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGE) a bien des projets en cours ces temps-ci : mise à jour de normes professionnelles, enrichissement d'infoRH (notre trousse d'outils en ligne), et achèvement de la première grande enquête réalisée à l'échelle canadienne auprès des employeurs et des employés du secteur des SÉGE depuis plus de 15 ans. Toutes les ressources et les constatations de l'enquête seront disponibles sur le site Web du CSRHSGE (www.cscs-cssge.ca) au début de 2013.

Mise à jour des normes professionnelles des gestionnaires des SÉGE

Le CSRHSGE met à jour ses *Normes professionnelles des gestionnaires en service de garde à l'enfance* (première mise à jour depuis l'élaboration de ces normes en 2006), afin d'intégrer les plus récentes compétences, connaissances et habiletés nécessaires pour s'acquitter de cet emploi. Il s'agit d'un projet important, car les professions changent et évoluent au fil du temps.

Si l'on se fie à l'extraordinaire popularité des premières normes professionnelles, la mise à jour de ces normes sera elle aussi largement utilisée. En se basant sur les constatations de la recherche primaire, des ajouts ont été suggérés :

- compétences en leadership, y compris en leadership pédagogique;
- compétences en communication, par exemple pour faire des présentations et interagir avec différents organismes;
- planification de projet;
- gestion du risque;
- utilisation de la technologie dans des domaines tels que les communications et la gestion de l'information (lorsque les premières normes ont été élaborées, beaucoup de garderies n'utilisaient pas encore l'Internet).

On peut utiliser les normes de diverses manières. Les employeurs pourront s'en servir, entre autres, pour identifier les compétences et les lacunes sur le plan de la formation, rédiger

des descriptions d'emploi et aider les membres de leur C.A. à mieux connaître les exigences de la profession. Les normes peuvent aussi être utilisées par d'autres intervenants du secteur, par exemple :

- les organisations du secteur peuvent se baser sur les normes pour développer et évaluer des programmes d'agrément et de certification;
- le gouvernement peut utiliser les normes comme un guide de pratiques exemplaires lorsqu'il élabore une politique;
- les éducateurs peuvent utiliser les normes comme un cadre ou des lignes directrices pour la programmation;
- les étudiants peuvent se servir des normes pour mieux connaître la profession de gestionnaire de services de garde, en vue de choisir leur carrière.

À ce jour, des entrevues avec des personnes bien informées ont permis de cerner des lacunes dans les normes actuelles et d'identifier les domaines qui doivent être actualisés, et on a réalisé une analyse comparative des normes pour les services de garde relevant de divers ordres de gouvernement, tant au Canada qu'à l'étranger. Des sessions d'élaboration sont en cours avec des gestionnaires de SÉGE pour recueillir auprès des utilisateurs finaux des commentaires sur l'ébauche des normes mises à jour. Des sessions de validation sont prévues pour octobre 2012. Dernière étape du processus d'élaboration des normes, les sessions de validation réunissent des intervenants du secteur en vue de discuter de l'ébauche des normes.

D'autres activités de cette initiative : une analyse de la formation présentement donnée aux gestionnaires afin de déterminer s'il y a des lacunes qui les empêchent de satisfaire aux exigences actuelles de la profession; et la création d'ateliers qui exploreront les changements apportés aux normes et la façon d'utiliser les nouvelles normes. Les ateliers seront offerts en différentes régions canadiennes en janvier 2013.

Également en cours d'élaboration, un profil professionnel pour les services de garde en milieu scolaire

Un nouveau profil professionnel pour les services de garde en milieu scolaire est aussi en cours d'élaboration, tandis que le profil pour la garde des poupons (créé en décembre 2010 comme projet pilote) sera amélioré. Les profils compléteront les actuelles *Normes professionnelles des éducatrices et éducateurs à l'enfance (NPEEE)*. Lorsque les NPEEE ont été élaborées, « nous avons trouvé suffisamment de points communs entre toutes les installations de services de garde pour présenter une seule série de normes, a déclaré Kathryn Ohashi, gestionnaire de projets du CSRHSGE. Mais nous avons pris conscience qu'il y a des aspects



uniques aux différents groupes d'âge et installations, et c'est là que les profils prennent toute leur importance ».

Dans *infoRH*, nouveau contenu sur les données et la syndicalisation

Lorsque le CSRHSGE a pris la route pour présenter *infoRH* dans diverses régions canadiennes, le printemps dernier, nous avons reçu beaucoup de commentaires positifs ainsi que de bonnes suggestions d'ajouts à cette trousse d'outils en ligne qui offre des ressources et des modèles propres aux SÉGE concernant une vaste gamme de questions RH. Nous avons depuis ce temps enrichi *infoRH* pour présenter une nouvelle information sur les données et la syndicalisation, ainsi que des outils soumis par des employeurs canadiens. Quelques points saillants :

- une feuille de calcul pour la collecte de données, qui permettra aux employeurs de faire un suivi des données typiques (p. ex., qualification du personnel, années de service et congés);
- un outil pour calculer le roulement du personnel, qui aidera les employeurs à calculer le taux de roulement au sein de leur organisation, année après année;
- de l'information sur la syndicalisation du milieu de travail, y compris des façons de promouvoir des relations collaboratives entre la direction et le syndicat;
- une feuille d'information sur le processus de négociation collective, avec une liste de vérification pour aider les employeurs à se préparer aux négociations.

L'enquête *Oui, ça nous touche encore!* aidera le secteur

Lancée l'été dernier, l'enquête *Oui, ça nous touche encore!* est l'une des plus importantes enquêtes effectuées ces dernières années auprès de la main-d'œuvre des SÉGE; étaient invitées à y participer toutes les personnes qui travaillent dans un service de garde (ou CPE) offrant des services de garde à temps plein pour les enfants de 0 à 6 ans. L'enquête a recueilli des données relatives à l'impact des conditions de travail, des salaires et des avantages sociaux sur la satisfaction au travail et sur la rétention du personnel des services de garde. Un document d'analyse est en préparation, et les données fourniront des renseignements importants qu'on pourra utiliser dans le domaine pendant des années à venir. Les résultats de cette initiative seront disponibles à l'hiver 2013.

La prochaine étape pour le CSRHSGE

À compter du 31 mars 2013, le Programme des conseils sectoriels de RHDCC ne fournira plus de financement de base aux conseils sectoriels. Le bureau du CSRHSGE fermera alors. Ce fut une époque excitante, gratifiante et productive pour la recherche sur les ressources humaines des services de garde à l'enfance, et nous explorons présentement des options afin de nous assurer que les ressources produites ces dix dernières années continueront à être disponibles pour le secteur. Nous vous invitons à visiter <http://www.cscs-cssge.ca/ft/> au cours des prochains mois pour télécharger les outils et l'information qui vous seront les plus utiles et pour connaître les plus récents développements.

Journée nationale de l'enfant 2012

– Le 20 novembre

Le droit de l'enfant d'avoir sa propre vie culturelle, d'employer sa propre langue et de professer sa propre religion!

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a choisi *l'article 30*, traitant du droit d'avoir sa propre vie culturelle, d'employer sa propre langue et de professer sa propre religion, comme thème de la Journée nationale de l'enfant cette année.

L'Article 30 de la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies se lit comme suit :

« Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe. »

Communiquez avec Robin McMillan, consultante principale, à propos de vos activités à l'occasion de la Journée nationale de l'enfant afin que celle-ci les fasse connaître aux autres : rmcmillan@ccc-fcsge.ca, ou utilisez notre page sur Facebook pour y inscrire vos idées sur cette journée.





DE MON OBSERVATOIRE

Après vingt-cinq ans, on passe à l'ère numérique!

par Don Giesbrecht, Président de la FCSGE

Ce numéro d'*Interaction* marque un tournant décisif pour la FCSGE. Après 25 ans de publication sur papier, la revue se met en ligne. Il pourrait bien s'agir d'un bond en avant audacieux de la part d'un organisme qui n'hésite pas à transformer la façon dont sa revue, connue et bien cotée, est mise à la disposition de ses lectrices et lecteurs. Nous préférons y voir un changement en harmonie avec l'époque qui permettra de présenter cette précieuse ressource sous un mode davantage accessible et pertinent pour le secteur de l'ÉPE (sans compter l'économie de papier et ses bienfaits pour l'environnement).

Ce changement est en conformité avec la présence accrue de la FCSGE dans le monde virtuel. Il correspond mieux aux aspirations de la communauté dynamique des usagers de la FCSGE sur Facebook et Twitter et des abonnés du bulletin en ligne hebdomadaire *Interaction.ca*, et il s'inscrit dans la lignée des nouveaux webinaires et des réunions d'internautes qui servent à relier entre eux les adeptes du secteur de l'ÉPE partout au Canada. Et bien entendu, tout ce réseautage et ce dialogue en ligne atteindront leur point culminant avec l'arrivée du nouveau site Web amélioré que lancera prochainement la FCSGE.

Tout ceci fait partie d'une vaste stratégie de maillage d'un secteur canadien de l'ÉPE qui veut se tenir informé des pratiques exemplaires, des nouvelles pertinentes et des événements politiques ayant une incidence sur le travail essentiel et constructif qu'il entreprend collectivement au profit des enfants et des familles. Comme on le dit dans la vidéo de la FCSGE, « nos enfants sont notre richesse ». Quel travail pourrait être plus important que celui de la mise en valeur des besoins et du bien-être de nos enfants?

Depuis sa création il y a 25 ans, la FCSGE œuvre à la réalisation de son mandat, un mandat crucial consistant à rassembler le secteur de l'ÉPE au Canada. Or, la profession que nous représentons, la collectivité que nous formons et la FCSGE aspirent à quelque

chose de plus grand encore. Ce « plus encore » peut se définir de bien des façons; il peut s'agir des pratiques exemplaires, de la qualité de l'apprentissage et de la création de milieux d'accueil chaleureux pour les enfants tout comme de l'amélioration des salaires et de la reconnaissance de la main-d'œuvre pour le secteur de l'ÉPE au Canada. Le concept du « plus encore » comporte de multiples facettes lorsqu'il est question d'ÉPE, mais il suffit de dire que ces nombreuses facettes s'inscrivent dans une démarche d'excellence et que dans cette démarche, notre travail, notre volonté et notre passion créent une force incontournable. Comme secteur, nous n'irons pas plus loin si nous ne nous efforçons pas de maintenir vivants et prospères nos partenariats nationaux et nos associations professionnelles, et de resserrer nos amitiés et nos rapports, surtout en l'absence d'un leadership convaincant à l'échelle nationale.

À bien y penser, la décision stratégique de la FCSGE d'accroître sa présence en ligne sur le Web est un ingrédient indispensable de ce désir de progrès. Nous sommes inébranlables dans notre croyance en la nécessité d'une association professionnelle de dimension nationale pour le secteur de l'ÉPE au Canada. Et nous sommes tout aussi passionnément convaincus qu'il nous faut renforcer nos associations professionnelles provinciales et territoriales, ce qui se traduira dans les faits par une forte association nationale. Un regard du côté des autres professions qui sont parvenues à jouer un rôle plus en vue dans notre société l'indique clairement. Au-delà des soucis, des exigences et des enjeux qui composent la réalité quotidienne du travail en ÉPE, nous croyons que notre secteur ne peut se permettre de perdre de vue cette ambition.

Interaction a longtemps été le visage de la FCSGE, la source de la reconnaissance de l'organisme et le rappel pour les 9000 membres de la FCSGE qu'elles et ils font partie d'une profession et d'un organe national de plus grande envergure que leur service de garde à domicile, leur garderie, leur lieu d'étude ou leur organisme. Être désormais en mesure d'accéder à ce magazine en couleur en cliquant sur un bouton de sa souris ou en touchant à une clé sur sa tablette, n'est-ce pas un signe du progrès constant et de la maturité du secteur de l'ÉPE, un secteur qui se situe sur une plate-forme nationale et mondiale et qui se retrouve aussi dans l'intimité de votre demeure ou de votre bureau? Nous croyons que cette visibilité et cet accès accrus entraîneront la FCSGE sur la voie qui mène à une reconnaissance et à une présence dynamiques et durables.

Je vous invite, si ce n'est déjà fait, à vous joindre à nous et à vos collègues de partout au Canada, sur la page Facebook de la FCSGE ainsi que sur le fil Twitter de l'organisme et à lire notre nouveau bulletin électronique hebdomadaire *Interaction.ca*. Vous trouverez tous les liens sur le site Web de la FCSGE à l'adresse www.qualiteservicesdegardecanada.ca. Si vous préférez, envoyez-moi directement un courriel à dgiesbrecht@ccfc-fcsge.ca afin que je vous fasse parvenir les liens.



Application d'une évaluation normative des indicateurs de qualité dans un milieu de la petite enfance autochtone

par Marc Lalonde, Leona Howard, Patrick Connelly

Introduction

Le Tsleil-Waututh Child and Family Development Centre (le Centre) est situé dans la réserve de la Première nation Tsleil-Waututh au nord de Vancouver, dans la province de la Colombie-Britannique, au Canada. Le Centre reçoit un financement pour offrir des services aux familles de Tsleil-Waututh ayant des enfants de moins de six ans. Les services sont les suivants : un programme d'aide préscolaire aux Premières nations (PAPPN) offert dans une réserve autochtone, un programme autochtone de développement du nourrisson, un enseignement à domicile pour les parents de jeunes enfants d'âge préscolaire autochtones et des groupes hebdomadaires pour parents. Le Centre offre également un service de garde à plein temps aux enfants dès l'âge de six mois et jusqu'à leur entrée à l'école. Le programme est également ouvert aux familles non autochtones des environs.

Le Centre a ouvert ses portes en novembre 2003; on y offrait alors un service de garde d'enfants à deux familles. L'évolution a été si rapide qu'en peu de temps, nombre de familles ont pu bénéficier d'une grande diversité de programmes et de services d'un niveau de qualité élevé. C'est dans cet esprit de maintien d'une haute qualité, qui est déjà devenu une tradition, que le Centre a décidé d'effectuer une évaluation de son programme de garde d'enfants.

Cette initiative a obtenu l'appui financier du First Nations and Urban Aboriginal Early Childhood Development Steering

Committee (British Columbia Association for Aboriginal Friendship Centres, 2012). Le but de ce financement était double, puisqu'il visait à répondre aux deux questions suivantes :

- Où le programme de garde d'enfants du Centre se situe-t-il par rapport à l'évaluation et à la satisfaction des indicateurs de qualité selon l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire révisée (ÉÉEP-R, Harms et coll. 2005) et l'Échelle d'évaluation de l'environnement des nourrissons et des bambins révisée (ÉÉENB-R, Harms et coll. 2006)?
- Comment ce projet peut-il aider les élaborateurs de programme travaillant à l'aide des deux échelles précédemment citées à savoir comment enrichir celles-ci en vue d'un usage futur au sein des programmes autochtones de la petite enfance?

Méthodologie

L'ÉÉEP-R et l'ÉÉENB-R sont des outils d'évaluation de l'environnement normalisé qui mesurent les indicateurs de qualité dans les programmes de garde d'enfants. Ces outils ont été élaborés et utilisés à des fins d'amélioration de la recherche et des programmes, et leur utilité est reconnue internationalement (Sylva et coll. et Worcester County Council, 2011).

Un tiers consultant indépendant a été embauché pour administrer l'application des échelles. Le Centre a eu la chance d'obtenir les services d'un consultant qui a reçu une formation spécialisée en coefficient d'objectivité dans l'administration de l'outil (Goelman et coll., 2000). Cette fiabilité a été jugée un élément essentiel de ce projet afin d'éliminer tout parti pris éventuel. L'embauche d'une personne hautement qualifiée pour administrer les échelles a aussi été vue comme un atout pour déterminer comment les indicateurs de qualité des deux échelles peuvent être enrichis si on veut les rendre davantage culturellement prégnants.

Une journée d'observation a eu lieu au sein des programmes pour enfants d'âge préscolaire et pour nourrissons et bambins. L'administration des deux échelles a été faite indépendamment pour chacun des deux groupes d'âge. Le personnel a donné une rétroaction sur le programme pendant toute la journée. Un membre désigné du personnel a été interrogé et a parlé plus abondamment de l'engagement professionnel et parental au sein du programme. Le consultant a effectué une tabulation des résultats obtenus dans le cas des deux échelles et le gestionnaire de programme en a discuté avec lui.

La deuxième observation, encore une fois à l'aide de l'outil ÉÉEP-R/ÉÉENB-R a été effectuée trois mois après la visite initiale. Le personnel a pu alors approfondir sa compréhension de l'outil et de son administration et mieux comprendre les buts et l'utilisation des méthodes standardisées. Il avait été en mesure de réfléchir aux résultats initiaux lors de la première observation et de faire les ajustements voulus au programme immédiatement afin d'améliorer l'homogénéité et les normes



des pratiques de qualité dans la prestation des programmes.

Six composantes du programme d'aide préscolaire aux Premières nations (PAPPN 6)

Les programmes d'aide préscolaire aux Premières nations (PAPPN) sont une initiative fédérale au Canada visant à soutenir le développement des jeunes enfants et de leur famille d'ascendance autochtone. Chaque endroit où se donne le PAPPN est unique en son genre afin de répondre aux besoins précis des collectivités visées. Il

existe de nombreux modèles de prestation du PAPPN, des services offerts à domicile aux approches se déroulant en garderie. Les programmes de garde d'enfants et les programmes préscolaires constituent l'une des options possibles.

Le PAPPN comporte six composantes :

- 1) **La culture et la langue**, dont le but est de raviver et de favoriser le maintien de la culture et de la langue de la nation.
- 2) **L'éducation**, afin de donner aux enfants la possibilité de devenir des apprenants enthousiastes à vie.
- 3) **La promotion de la santé**, qui vise la prise en charge individuelle et l'adoption de modes de vie sains.
- 4) **La nutrition**, dont le but est de créer des habitudes alimentaires nutritives.
- 5) **Le soutien social**, afin d'aider les familles à avoir accès aux ressources.
- 6) **La participation des parents et de la famille**, dont le but est de soutenir la famille dans son rôle de principale enseignante des enfants.

Résultats

ADMINISTRATION DE LA PREMIÈRE OBSERVATION

Durant la première observation, des suggestions et des recommandations ont été faites pour aider le Centre à régler rapidement certains aspects du programme afin d'en améliorer la qualité. Par conséquent, des bienfaits immédiats ont été constatés. Les résultats initiaux de l'application des deux échelles ont permis de cerner une vaste diversité de secteurs sur lesquels il fallait se pencher pour atteindre un niveau plus élevé de qualité. Les secteurs où il existait un important besoin ont été soulignés comme étant ceux nécessitant un développement constant. D'autres secteurs exigeant des améliorations sur le plan de l'immeuble seront pris en charge dans le contexte de la recherche de financement en immobilisations. Un certain nombre d'indicateurs ont montré en



quoi la pratique pourrait être grandement améliorée de façon à être plus uniforme dans son application dans tout le Centre. Le gestionnaire a rencontré le personnel du Centre pour parler des résultats. Tant le gestionnaire que le personnel se sont engagés à utiliser les résultats comme guides pour améliorer la qualité des programmes et des soins offerts aux enfants et à leur famille. Dans l'ensemble, la démarche a constitué une base solide permettant d'entreprendre un processus de réflexion pour atteindre des normes et une qualité supérieure de soins. Le consultant a donné de nombreux exemples concrets de la façon dont le Centre pourrait obtenir de meilleurs résultats sur le plan des indicateurs de qualité et des pratiques exemplaires, tant immédiatement que dans sa planification future du programme.

ADMINISTRATION DE LA SECONDE OBSERVATION

L'administration de la seconde observation des échelles ÉÉEP-R/ÉÉENB-R a permis de faire le point sur le travail effectué par le personnel et le gestionnaire du Centre dans la mise en œuvre de certaines normes de pratique au Centre. Des améliorations avaient été apportées aux indicateurs de qualité du programme. Il faut bien comprendre qu'il y a des améliorations qui peuvent se faire rapidement tandis que d'autres sont à long terme et exigeront un financement. Le personnel du centre TWN a relevé le défi que représentait cette évaluation du programme dans un but de constante évolution. Le gestionnaire comme le personnel sont au courant de la nécessité de poursuivre constamment l'évaluation du programme et de le perfectionner.

L'ÉÉEP-R/ÉÉEPNB-R ET LE PAPPN SIX

Il y a de nombreux indicateurs de la qualité dans les deux échelles qui peuvent être utilisés pour satisfaire à la plupart des six composantes du PAPPN. Les auteurs ont constaté une corrélation directe entre le PAPPN six et les éléments suivants des échelles ÉÉEP-R/ÉÉENB-R.



- 1) **La culture et la langue** – coïncident avec l'application des deux échelles en ce qui concerne les **activités**, qui comprennent : la promotion de l'acceptation de la diversité.
- 2) **L'éducation** – coïncide avec les échelles ÉÉEP-R/ÉÉENB-R en ce qui concerne
 - **La langue et le raisonnement**, qui comprennent : l'encouragement des enfants à communiquer, l'utilisation de la langue pour développer leurs capacités de raisonnement, l'utilisation informelle de la langue et le recours aux livres et aux images.
 - **Les activités**, qui comprennent : la motricité fine, l'art, la musique et le mouvement, le sable et l'eau, le jeu dramatique, la nature et la science, les mathématiques et les nombres, l'utilisation de la télévision, de la vidéo et des ordinateurs et la promotion de l'acceptation de la diversité.
- 3) **La promotion de la santé** – coïncide avec les échelles ÉÉEP-R/ÉÉENB-R en ce qui concerne
 - **Les routines de soins personnels** comme les salutations de bienvenue et de départ, les repas et les collations, la sieste et le repos, l'apprentissage de la propreté et les couches, les pratiques en matière de santé et les pratiques en matière de sécurité.
 - **Les interactions** comme les interactions entre enfants, les interactions entre le personnel et les enfants, et la discipline.
 - **Les parents et le personnel**, soit les services offerts aux parents.
- 4) **La nutrition** – coïncide avec les échelles ÉÉEP-R/ÉÉENB-R en ce qui concerne **les routines de soins personnels**, c'est-à-dire les repas et les collations et les pratiques en matière de santé.
 - **Les interactions** entre le personnel et les enfants.
 - **Les parents et le personnel**, soit les services offerts aux parents.
- 5) **Le soutien social** – coïncide avec les échelles ÉÉEP-R/ÉÉENB-R en ce qui concerne
 - **Les interactions**, soit les services offerts aux parents.
 - **Les parents et le personnel**, c'est-à-dire les services offerts aux parents et les occasions de croissance professionnelle.
- 6) **La participation des parents et des familles** – coïncide avec les échelles ÉÉEP-R/ÉÉENB-R en ce qui concerne
 - **Les activités**, soit la promotion de l'acceptation de la diversité.
 - **Les parents et le personnel**, soit les services offerts aux parents.

Observation

Les résultats initiaux de ce projet ont fourni une base solide à une recherche, une réflexion et une détermination approfondies des secteurs sur lesquels centrer les efforts permanents du Centre afin d'améliorer le programme. Ils ont donné lieu à des constats sans

équivoque permettant de répondre aux besoins de financement futurs pour améliorer l'infrastructure physique. L'ajout de suggestions précises de la part du consultant a grandement accru la capacité du Centre de parvenir à des améliorations immédiates de la qualité. Les résultats de ce projet serviront d'outils pour guider la planification future. L'utilisation des deux échelles a certes représenté une expérience d'apprentissage.

Le processus a servi d'occasion pour appliquer un outil de mesure normalisé internationalement reconnu dans un milieu de garde d'enfants autochtone. Le Centre a grandement bénéficié de la mise en œuvre des échelles normatives. Ce projet a mis en commun l'utilisation et l'administration des échelles et des composantes du Programme d'aide préscolaire aux Premières nations et a soulevé la possibilité de concevoir une annexe aux composantes autochtones.

Recommandations en vue d'une annexe aux composantes autochtones

CULTURE ET LANGUE

Il est proposé d'élargir les sous-échelles de l'ÉÉEP-R traitant de la langue et du raisonnement afin d'y inclure des occasions de développer la langue traditionnelle afin de mieux refléter la composante *Culture et Langue*. Les indicateurs potentiels pourraient faire en sorte :

- Qu'on enseigne aux enfants des éléments de la langue (alphabet, nombres et désignation d'objets).
- Que des gens parlant couramment la langue rendent visite aux enfants et interagissent avec eux.
- Que les enfants parlent la langue.
- Que le personnel offre des cours de langue autochtone.
- Que des ressources soient mises à la disposition du personnel pour incorporer et renforcer l'usage de la langue autochtone.
- Qu'il y ait du personnel qui parle couramment la langue.
- Que l'on crée un programme d'immersion linguistique.
- Que les aînés soient appelés à y prendre part.

ÉDUCATION

La composante éducation semble être imbriquée dans tous les aspects des échelles ÉÉEP-R/ÉÉENB-R.

PROMOTION DE LA SANTÉ

La promotion de la santé est tout à fait évidente dans les deux échelles. Une suggestion visant à renforcer les échelles, pour tenir compte du PAPPN six, consiste à ajouter des indicateurs de la façon dont un environnement favorise l'accès des familles aux professionnels de la santé.

NUTRITION

Les échelles cernent de nombreux aspects de la composante nutrition. Une suggestion visant à renforcer les échelles consiste à ajouter des indicateurs de la façon de renseigner les enfants et les familles sur la manière de développer de saines habitudes alimentaires.



Des indicateurs additionnels dans les sous-échelles touchant les activités pourraient faire appel à des activités culturellement adaptées :

- Que des œuvres d'art représentant la culture soient affichées en des endroits visibles.
- Que les enfants s'engagent dans des activités représentant la culture.
- Qu'il y ait des gens profondément ancrés dans la culture qui participent au programme.
- Qu'il y ait des livres accessibles aux enfants représentant la culture de la nation.
- Qu'il y ait des ressources culturelles dont peut se servir le personnel.
- Que des jeux et des pièces d'équipement représentent la culture.
- Que le programme soit offert de pair avec des activités communautaires.
- Que les enfants aient un accès facile et constant aux jouets, au jeu dramatique (regalia) et au matériel artistique représentant la culture.

SOUTIEN SOCIAL

Tel que mentionné dans une vaste gamme de travaux antérieurs, les sous-échelles touchant les parents et le personnel pourraient être élargies pour refléter la composante *Soutien social*. Voici des suggestions d'indicateurs additionnels :

- Que le personnel se montre intéressé à soutenir les familles et ait accès à des ressources pour atteindre ce but (Epse-Sherwindt, 2008; Larner, 1997; McWilliam et coll., 1997).
- Que le personnel aide les familles à avoir accès aux ressources et aux services (Kyle, 2000; Larner, 1997; Raab & Dunst, 1997).
- Que le personnel comprenne que les familles peuvent rencontrer des obstacles lorsqu'elles veulent avoir accès aux ressources et aux services (McCain & Mustard, 1999; Statewide Special Services, Scope, 2005).
- Que le personnel se montre respectueux des choix et des modes de vie individuels (Raab, 1997; Wilson & Dunst, 2005).
- Que le Centre serve de pont pour accéder à d'autres services (Kyle, 2000; Raab & Dunst, 1997).
- Que le programme donne aux familles des occasions de se rencontrer entre elles (Dunst et coll., 2007; McCain & Mustard, 1999).
- Que le Centre donne activement de l'information sur le développement de l'enfant (Dunst et coll., 2007; Raab & Dunst, 1997).
- Que les familles reçoivent de l'appui pour assurer leur propre défense (Dunst et coll., 2007; Kyle, 2000; Larner, 1997; Raab & Dunst, 1997).
- Que le Centre serve de lien ou de point central pour accéder à une diversité de ressources et de services (Kyle, 2007).
- Que le Centre offre de multiples occasions aux familles d'interagir entre elles et de former des réseaux informels de soutien (Dunst et coll., 2007; McCain & Mustard, 1999).
- Qu'il y ait un effort conscient pour promouvoir le bien-être et accentuer les forces des personnes et des familles (Dunst et coll., 2007; Kyle, 2000).

- Que le personnel soit sensible aux familles qui vivent une étape de changement dans leur vie affective (ERIC Clearinghouse on Child Care, 1996; Espe-Sherwindt, 2008).

PARTICIPATION PARENTALE

Dans la ligne de la composante *Participation parentale*, d'autres indicateurs potentiels pourraient s'appliquer :

- Que le personnel comprenne les principes régissant les pratiques axées sur la famille (ERIC Clearinghouse on Child Care, 1996; Dunst et coll., 2007).
- Que le personnel ait des ressources pour soutenir la participation des familles (Larner, 1997; Statewide Special Services, Scope, 2005).
- Qu'il y ait un mécanisme pour résoudre les conflits potentiels entre les familles et le personnel du Centre (Larner, 1997).
- Que les familles aient des occasions d'apprendre et d'utiliser la langue autochtone (ERIC Clearinghouse on Child Care, 1996; Larner, 1997).
- Qu'il y ait une politique de participation des familles (Dunst et coll., 2007; National Child Care Information Centre, 1996).
- Que le respect du choix et de la participation soit perçu comme un point fort (Dunst et coll., 2007; Larner, 1997; McWilliam et coll., 1997).
- Qu'on encourage les familles à jouer un rôle créatif dans l'établissement de buts pour leurs enfants et le programme (ERIC Clearinghouse on Child Care, 1996).
- Que les familles sachent que leur contribution et leur rétroaction influenceront sur le changement (Dunst et coll., 2007; ERIC Clearinghouse on Child Care, 1996; McWilliam et coll., 1997; Raab & Dunst, 1997).
- Que le personnel reçoive une formation permanente sur la culture autochtone (ERIC Clearinghouse on Child Care, 1996; Larner, 1997).

Conclusion

Les échelles ÉÉEP-R/ÉÉENB-R captent une vaste gamme d'indicateurs de la qualité pour les programmes de garde d'enfants. Le Tsleil-Waututh Child and Family Development Centre a tiré profit de l'évaluation initiale en établissant une base propre à apporter des améliorations immédiates aux normes et à l'uniformité de la pratique. Des avantages à long terme sont prévus si l'on se réfère aux échelles dans sa réflexion sur la démarche permanente de planification de l'avenir et pour soutenir le financement des améliorations de l'infrastructure. Bien que la promotion de l'acceptation de la diversité soit une composante des outils, il n'y a pas d'indicateur précis en matière culturelle. Ce projet a donné lieu à un certain nombre de suggestions pour accroître l'usage des outils dans les collectivités des Premières nations.

Exploration ou orientation future

Ce fut une expérience d'apprentissage exceptionnelle que d'utiliser un outil de mesure normalisé reconnu internationalement dans un



milieu de vie des Premières nations autochtones et d'incorporer la composante du Programme d'aide préscolaire aux Premières nations six. Une recherche et une évaluation plus approfondies pourraient s'ensuivre, susceptible de donner lieu à l'élaboration d'une annexe aux échelles ÉÉEP-S/ÉÉENB-R qui deviendrait une « annexe propre à la composante autochtone », utile aux collectivités des Premières nations.

Il semble bon d'examiner les mérites d'une annexe pour tenir compte des programmes de garde d'enfants à vocation culturelle particulière et surtout en ce qui concerne la collectivité autochtone. Par exemple, *SpecialLink Early Childhood Inclusion Quality Scale* (Irwin, 2009) est une échelle qui a été conçue pour les programmes accueillant des enfants aux besoins spéciaux. Cet outil comporte un grand nombre des mêmes caractéristiques, notations et évaluations que l'ÉÉEP-R, mais l'accent est mis sur les programmes répondant aux besoins spéciaux. Voilà pourquoi les auteurs proposent une étude et une recherche plus approfondies en vue de créer une annexe comportant une composante autochtone aux échelles ÉÉEP-R/ÉÉENB-R.

Bibliographie

British Columbia Association of Aboriginal Friendship Centres (2012). First Nations and Urban Aboriginal Early Childhood Development Steering Committee <http://www.fnaeacdsc.ca/>.

Dunst, C.; Trivette, D.; & Deal, A. (2007). *Enabling and Empowering Families: Principles and guidelines for practice*. Brookline Books, Cambridge, MA.

ERIC Clearinghouse on Child Care (1996). Creating Family-Centered Child Care Programs. *Child Care Center Connections*, Vol 6 #1, September/November 1996. <http://www.canr.uconn.edu/ces/child/newsarticles/CS6131.html>.

Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136-143.

Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale: Revised Edition*. Teachers College Press, New York, NY.

Harms, C.; Cryer, D. & Clifford, R. (2006). *Infant/Toddler Environmental Rating Scale: Revised Edition*. Teachers College Press, New York, NY.

Health Canada (1998). *Aboriginal Head Start On Reserve: Principles and Guidelines*. Ministry of Public Works and Government Services Canada.

Goelman, H., Doherty, G., Lero, D., LaGrange, A., Tougas, J. (2000). You Bet I Care!. Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph, Ontario.

Irwin, S. (2009). *SpecialLink Early Childhood Inclusion Quality Scale, SpecialLink: The National Centre for Child Care Inclusion*, Breton Books, Wreck Cove, Nova Scotia.

Kyle, I. (2000). Towards a Framework for Integrating Early Childhood Development and Family Support Programs – Part I. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, Vol 8 #2, (p.21-36).

Larner, M. (1997). Creative Tension: Applying Family Support Principles to Early Childhood Programs. *Advances in Early Childhood Education and Day Care*, Carl Dunst & Mark Wolery (Eds.) JAI Press Inc. Vol 9 (p. 41-60).

McCain, M. & Mustard, J. (1999). A Vision on Early Child Development and Parenting Framework. *The Early Years Study, Final Report*, Ontario Children's Secretariat, Toronto, ON.

McWilliam, R., McMillen, B., Sloper, K. & McMillen (1997). Early Childhood and Child Care Program Philosophy About Families. *Advances in Early Education and Day Care*, Vol. 9 (Eds. Carl Dunst & Mark Wolery). JAI Press Inc. (p. 61-104).

Nation Child Care Information Centre, (1996). Creating Family-Centered Child Care Programs. *Child Care Center Connections*, (6),1. <http://www.canr.uconn.edu/ces/child/newsarticles/CS6131.html>.

Raab, M. & Dunst, C. (1997). Early Childhood Program Assessment Scales and Family Support Practices. *Advances in Early Childhood Education and Day Care*, Carl Dunst & Mark Wolery (Eds.) JAI Press Inc. Vol 9 (p. 105-131).

Shpancer, N. (2002). The Home-Daycare Link: Mapping Children's New World Order. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (2002), (p. 374-392).

Statewide Specialist Services, Scope (2005). Family-Centred Practice: An Evaluation of an Early Childhood intervention Service. *Stronger Families Learning Exchange*, Bulletin No.7, Spring.

Sylva, K; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *ECERS-E: The ECERS Curriculum Extension to ECERS-R*. Trentham Books, Oakhill, Stoke-on-Trent, Staffordshire.

Wilson, L. & Dunst, C. (2005). Checklist for Assessing Adherence to Family-Centred Practices. *CASEtools*, Vol. 1 No.1, July.

Worcestershire County Council (2011). *Foundation Stage Updates for Schools: Autumn* <https://www.edulink.networks.net/sites/teachlearn/early/Lists/Announcements/DispForm.aspx?ID=11>.

**Ma passion :
la jeune enfance
Mon aptitude :
le leadership**

ÉCOLE TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE

Diplôme avancé en leadership pour la jeune enfance

Notre programme, c'est :

- La reconnaissance de vos acquis en milieu professionnel
- Des cours de gestion, de comptabilité, de leadership, etc.
- Votre entrée comme leader dans le monde de la jeune enfance
- Huit cours théoriques et un stage pratique
- Une formation offerte à distance par Internet
- La possibilité d'études à temps partiel
- Le plan idéal pour une clientèle qui travaille
- Une période d'études de 24 à 36 mois

www.leadershipenfance.ustboniface.ca

**Université
Collège universitaire
de Saint-Boniface**

Une formation universitaire
et collégiale en français



Mon travail sur le terrain en ÉPE dans une salle de classe de première année

Réflexion sur le jeu et les feuilles de travail

par Evelyn Daly

**Quatrième journal hebdomadaire
Du lundi 23 avril au jeudi 26 avril 2012; Evelyn
Daly; Travail sur le terrain n° III**

J'ai lu un jour un article dans le magazine *Today's Parent* sur des mères qui avaient juré, avant d'avoir des enfants, qu'elles n'exposeraient jamais ceux-ci à certains éléments, alors que les choses se passaient tout autrement depuis leur accouchement. Ces mères étaient des médecins, des enseignantes, des psychologues et des professionnelles de haut calibre convaincues qu'une fois qu'elles auraient des enfants, jamais elles ne les laisseraient passer six heures d'affilée devant la télévision ou dévorer un joyeux repas chez McDonald ni même piquer une crise en se tortillant sur le sol d'une épicerie. Or, les enfants de ces femmes ont fini par trop regarder la télévision, par prendre des repas très peu santé et par faire des crises dans des lieux publics. Je me suis souvenue de cet article cette semaine lorsque je devais corriger le travail de ma classe de première année que j'avais planifié, et photocopié et mis en œuvre à grand peine. Il s'agissait d'une feuille de travail. En tant qu'éducatrice de la petite enfance soigneuse et appliquée, j'estime que les feuilles de travail — ou les choses du genre — peuvent être réinventées pour non seulement enseigner les techniques requises pour un sain développement social, physique, cognitif, créatif et affectif, mais aussi pour amuser les enfants. J'en suis venue à détester les feuilles de travail parce que je crois qu'apprendre peut être un plaisir. Or, les feuilles de travail sont tout sauf amusantes. Comme l'a dit en ronchonnant B de ma classe : « Autant avaler des couleuvres! » Bien dit, B.

Pour moi, les feuilles de travail, c'est une manière facile de s'en tirer et d'éviter de réellement planifier et chercher des façons amusantes d'enseigner aux enfants les techniques qu'ils ont besoin de connaître à certains âges et à certaines étapes de leur développement. Il est peut-être beaucoup plus simple d'imprimer et de photocopier une page au hasard d'un quelconque site Web que d'incorporer les blocs nécessaires d'apprentissage dans des jeux et des exploits passionnants. Mais alors, pourquoi ai-je présenté aux enfants l'activité du jour sous forme de feuille de travail? La réponse est un peu complexe. Je suis à cette école pour apprendre mon boulot auprès d'enseignantes qualifiées et être mise au fait des principes auxquels elles croient personnellement en matière d'éducation. Lorsque j'avais planifié des activités éducatives amusantes que les enfants semblaient adorer, j'ai eu droit à des remarques qui m'ont paru être du ressentiment face au fait que je n'avais pas donné aux enfants quelque chose de plus intellectuel à faire. Peut-être en ai-je fait tout un plat sans raison ou peut-être que ma superviseure faisait allusion au fait que les enfants ont besoin de passer plus de temps assis tranquillement à leur bureau. Toujours est-il que j'ai rapidement changé mon fusil d'épaule pour lui faire plaisir. Ai-je bien agi? Je n'en suis toujours pas sûre. Je voulais que l'enseignante de première année ait une bonne opinion de moi, qu'elle me juge débrouillarde et capable de donner aux enfants de sa classe la possibilité de renforcer leurs compétences sur le plan du langage, de la lecture et de l'écriture. Je n'étais pas impressionnée par l'activité que j'avais mise en œuvre et je n'ai pas davantage pris plaisir à la corriger.

Jamais durant mon stage avais-je fait quelque chose dont j'aurais pu rougir; j'étais donc face à une révélation des plus troublantes. Je me suis vraiment efforcée de songer à des façons amusantes de satisfaire malgré tout aux exigences auxquelles ma superviseure doit se conformer pour remplir ses obligations. J'ai eu du mal à accepter que si l'enseignante voyait les enfants rire et jouer ensemble, elle croirait que l'activité ne leur apprend pas les rudiments de la langue anglaise qu'elle est censée leur enseigner. J'en suis venue à une conclusion. J'ai vu les enseignantes à cette école, en particulier celle dont il est question ici, parler aux enfants d'une façon incroyablement réfléchie et renforcer leur comportement à l'aide d'outils que je n'aurais jamais cru imaginables. J'ai appris comment procéder pour capter le plus possible l'attention des enfants et quoi leur dire pour les conforter. J'ai retiré de ce stage des outils et des techniques extrêmement originaux et intelligents dont je me souviendrai toujours. C'est comme si mon désagrément face à la banalité des feuilles de travail consistait à chercher à tout prix la bête noire. Je vais continuer, non pas à incorporer les feuilles de travail dans mon répertoire d'activités, mais à comprendre leur place et leur importance dans cette salle de classe. Car cette enseignante de première année, une professionnelle munie d'un bagage incroyable d'études et d'expérience, accorde une très grande importance à leur valeur. Il faut donc prendre son opinion avec un grain de sel. C'est ce que j'ai fait; je me sens coupable de le regretter et je vais songer très sérieusement à me reprendre.



L'Expérience des mandalas

À la découverte conjointe d'un programme émergent

par Shelley Secrett

Une activité paisible...

Tôt, un matin, nous avons installé une expérience d'art méditatif dans la salle Rainbow du centre de garde Emmanuel at Brighton pour présenter le concept des mandalas aux enfants d'âge préscolaire, de 4 à 6 ans. Forme d'art sacré, les mandalas représentent la totalité et l'équilibre. Dans les cultures bouddhistes et hindoues, les moines passent des semaines à créer des mandalas compliqués avec du sable pour ensuite les détruire une fois terminés, ce qui rappelle la beauté éphémère de l'existence. Les enfants au centre Emmanuel sont entrés dans la salle de classe qui respirait le calme et qui était éclairée par des lampes. Sur la table des arts se trouvaient plusieurs feuilles de mandalas à colorier parmi lesquelles choisir. De la musique apaisante jouait et un ordinateur portable diffusait une vidéo de



méditation sur les mandalas aux couleurs et aux motifs multiples. Puisque chaque enfant était curieux au moment de s'installer à la table, j'ai expliqué que nous allions colorier des mandalas et que ce serait une activité très calme. J'ai dit : « Avez-vous remarqué que chaque mandala a un centre? » J'ai encouragé les enfants à pointer le centre de leur motif. Je me suis penchée et j'ai murmuré : « C'est là que vous faites un souhait spécial pour votre vie. C'est un souhait qui sera spécial juste pour vous, alors il faut le garder secret. Quand vous allez colorier votre mandala, je vous demande de songer à votre souhait. » Les enfants sont restés assis calmement pour colorier leur mandala et regarder la vidéo de méditation. Ils m'avertissaient dès que la vidéo se terminait pour que je puisse la recommencer. Même les enfants qui choisissent rarement de s'installer à la table des arts étaient complètement absorbés par cette activité. Plus tard, quand tout le groupe s'est réuni en cercle, nous avons discuté des mandalas en détail pour en apprendre davantage sur leur signification.

Une approche axée sur l'enfant...

Au cours de la semaine qui a suivi cette activité, j'ai remarqué un enfant qui découpait un cercle et qui créait un beau motif. Quand elle a eu fini, elle a annoncé : « Regarde Shelley. J'ai fait un mandala! » Au centre Emmanuel at Brighton, nous nous sommes épanouis/nous avons évolué au cours de la dernière année en mettant en pratique la démarche du programme émergent. « Par cette approche axée sur l'enfant, le jeu se trouve au cœur du programme. Les éducatrices de la petite enfance favorisent le jeu en offrant aux enfants beaucoup de temps, du matériel et un encadrement. » (1) L'idée d'un programme axé sur l'enfant fait



fi des plans misant sur les sujets de classe traditionnels, les fêtes culturelles populaires et les livres thématiques sur des programmes saisonniers clés en main. Au lieu, les éducatrices présentent un programme unidirectionnel en partageant leur passion et leurs intérêts, ce qui peut devenir une source d'intérêts pour les enfants aussi. Depuis, quelques parents ont mentionné que leur enfant parle souvent de mandalas à la maison dans leurs créations artistiques ou lors de sorties quand ils voient de formes circulaires. Ma passion à l'égard de la quiétude et du symbolisme véhiculés par les mandalas a laissé une impression durable dans l'esprit de ces jeunes enfants.

Un moment heureux...

J'ai vraiment senti qu'il y avait plus qu'une coïncidence quand j'ai remarqué, sur mon heure du dîner, un beau casse-tête unique représentant un mandala à vendre dans un magasin d'occasions situé à proximité pour la modique somme de 1,50 \$. Quand les enfants se sont réunis en cercle après leur période de repos, j'étais très excitée de leur annoncer que j'avais une surprise pour eux. J'ai tenu la boîte du casse-tête pour qu'ils puissent tous bien la voir et je leur ai demandé : « À quoi trouvez-vous que ça ressemble? » Très rapidement, plusieurs enfants ont répondu avec enthousiasme : « Un mandala! » J'ai fait signe que oui et j'ai souri, puis j'ai demandé aux enfants du groupe s'ils aimeraient faire le casse-tête ensemble. Je leur ai dit que ce casse-tête comptait 500 morceaux et qu'il leur faudrait bien travailler en équipe pour le réussir. J'ai aussi expliqué qu'il faudrait beaucoup de temps pour le terminer et qu'il faudrait respecter le travail les uns des autres pour en pas le briser. Le groupe était d'accord.

Il faut un village...

Tout au long d'avril 2012, ce groupe d'enfants de 4 et 5 ans principalement s'est investi dans cet effort de collaboration et a terminé ce casse-tête de 500 morceaux qui est cinq fois plus grand que n'importe quel autre casse-tête que nous avions fait jusqu'à maintenant. Nous avons commencé par rassembler toutes les pièces du contour et par mettre de côté toutes les autres pièces. Comme le montre la photo, l'image du casse-tête est très abstraite, ce qui a nettement posé un défi. Quand un enfant réussissait à placer un morceau, nous le félicitons. Après quelques jours, j'ai eu l'idée d'installer une clochette sur la table. Ainsi, quiconque plaçait un morceau pouvait sonner la clochette pour indiquer qu'il avait réussi. Cette idée a été un franc succès auprès des enfants et je dois admettre que j'en ai aussi tiré un sentiment de satisfaction. Sur le table du casse-tête, on avait placé un petit tableau blanc montrant un panneau d'arrêt et un message indiquant « ouvrage en cours ». Cette table était située tout près de la porte d'entrée de la salle. Souvent, quand les parents venaient déposer ou cueillir leur enfant, ils plaçaient quelques pièces. Cette activité a vraiment pris des allures de collaboration communautaire.

Un regard attentif sur le programme...

Quand on prend quelques minutes pour réfléchir à la façon dont le développement de l'enfant est lié à cette activité, on s'étonne de toutes les compétences auxquelles ce casse-tête a fait appel.



Tout au long des efforts pour assembler les 500 morceaux, les enfants tenaient des conversations qui leur ont permis d'accroître la confiance en leurs moyens, leur niveau d'attention, leur vocabulaire et leur patience tout en développant leur coordination oculomaneuvrière, leur mémoire, leur aptitude à résoudre un problème, leur orientation spatiale, leur dextérité, leur capacité d'apparier des morceaux et leur reconnaissance des couleurs.

Le partage de cette expérience avec les enfants n'a pas de prix. Non seulement les enfants perfectionnent tout naturellement une foule de compétences importantes, mais ils bénéficient aussi d'occasions de créer des interactions sociales et de beaux souvenirs d'enfance.

Un aperçu de l'extraordinaire...

Toute cette expérience de mandala est porteuse d'un sens qui va bien au-delà du développement de l'enfant, du simple programme et de la salle de classe. Ces enfants ont eu l'occasion de prendre part à une activité qui leur a permis d'acquérir un esprit de communauté, les a mis en relation avec la beauté de l'art abstrait et leur a fait découvrir une nouvelle façon de se sentir en paix et ancrés sur des bases solides. Il s'agit de vécus et de façons d'être incroyables sur lesquels ils pourront miser tout au long de leur vie. La réalisation de ce casse-tête et le dernier tintement de la cloche ont appris aux enfants qu'il est possible de faire partie d'une grande initiative et que chaque personne a une contribution valable à apporter.

Et au centre de toute cette expérience...

Au cœur de ce mandala se trouvent le désir d'amitiés aimantes, l'intention d'une collectivité bienveillante et l'espoir d'apprendre et de grandir tout au long de la vie.

Vous trouverez une méditation sur les mandalas dans le site : http://www.youtube.com/watch?v=u_xhP52E4cw



La technologie et moi

Une responsable de service de garde en milieu familial se raconte

par Heidi Harris

Le service de garde d'avant la technologie

J'ai commencé à prendre soin des enfants chez moi en 1997. Mon plus jeune fils était âgé de 5 mois, il y avait 5 ans que j'étais mère de famille au foyer et je commençais à explorer la possibilité de retourner sur le marché du travail.

L'idée de retourner au travail me remplissait d'anxiété. Les ordinateurs commençaient tout juste à faire leur apparition au travail quand j'avais quitté, remplaçant les machines à écrire et les calculatrices. Est-ce que l'Internet existait en 1992? Pas que je sache. Les ordinateurs personnels? Non. Les téléphones cellulaires? Bien, on les appelait les « téléphones de voiture ». Les caméras utilisaient des films et les magnétoscopes Sony étaient de nouveaux jouets fascinants permettant de garder en mémoire des événements spéciaux. Nous avions des étagères complètes de vidéos maison ou des boîtes à chaussures remplies de bandes magnétiques prêtes à être transférées sur des cassettes VHS.

Pendant les cinq années que j'avais passé à la maison avec mes enfants, les progrès technologiques avaient été fulgurants. La « convivialité » n'arrivait pas à rassurer mon esprit techno-illettré et je me sentais hors circuit.

Quand l'occasion de m'occuper des enfants du voisinage s'est présentée, je n'ai pas hésité une seconde. Je n'avais pas prévu d'ouvrir un service de garde à domicile. Je pensais prendre encore un peu de temps pour rattraper l'évolution mondiale.

Nous avons acheté un ordinateur. Je me suis inscrite à des cours d'informatique. La Toile en était à ses débuts. Grâce à MSN, je me suis mise à jouer au backgammon, au cribbage, à l'euchre avec des gens du monde entier. Et à converser par écrit avec eux!

Mon service de garde à domicile a pris de l'ampleur à peu près sans que je m'en aperçoive. Deux autres familles de la rue m'ont demandé de m'occuper de leurs enfants. Les ouvertures étaient aussitôt remplies par des familles que je ne connaissais pas mais qui avaient entendu parler de moi à travers le « réseau social » du début des années 1990, c'est-à-dire par le *bouche à oreille!* Mon entreprise était florissante et j'étais étonnée de constater que j'y prenais grand plaisir.

Le journal de bord rédigé à la main

Tous les jours, chaque enfant rentrait à la maison avec un journal rédigé à la main. Il y était question de ce que nous avions mangé, du bricolage que nous avions fait, de nos sorties, de comportement ou de discipline, des réussites des enfants et de petites anecdotes. Les parents adoraient ces carnets. Ils se sentaient proches de leurs enfants et me rendaient parfois le journal avec leurs propres commentaires et questions. Cela m'évitait de longues conversations dans mon entrée de garage à la fin de la journée et des appels téléphoniques à répétition durant mes heures passées en famille.

Nous avons déménagé d'Ottawa à Chelsea, au Québec, en 2003. J'ai décidé de continuer à avoir un service de garde à domicile. Les parents du côté québécois de la rivière accordaient une égale importance aux journaux de bord de leurs enfants.





Les enfants de mon premier groupe étaient tous âgés de moins de trois ans et faisaient de longues siestes de deux heures l'après-midi. J'avais donc le temps de rédiger les journaux et de vaquer à mes propres occupations. À l'âge de trois ans, certains des enfants ont commencé à fréquenter la prématernelle dans l'après-midi. Comme je les conduisais en voiture à l'école, les dodos d'après-midi de deux heures ont été réduits à une heure afin d'avoir du temps pour les activités d'avant et d'après la sieste.

Malheureusement, les journaux rédigés à la main ont pris le « bord »

J'ai acheté mon premier téléphone cellulaire en 2005... l'ancien système à couvercle, payable à la carte, que je n'utilisais que pour les urgences. Puis mes propres enfants ont eu leur téléphone cellulaire et j'en suis arrivée à acquérir un téléphone « intelligent ». Il logeait lui aussi essentiellement au fond de mon sac à main et ne servait qu'en cas d'urgence.

Les occasions de prendre des photos au service de garde se présentent constamment. J'avais l'habitude de charger mon appareil-photo numérique, mais je me plaignais souvent que la pile était à plat et que le « moment » m'avait filé entre les doigts. Mon téléphone est sorti de mon sac à main pour devenir instantanément un outil utile et amusant.

Facebook!

Nous formons un petit groupe actif qui va dehors à toutes sortes de température, en route pour l'aventure, quelque part. Maintenant, grâce à mon téléphone, nous pouvons instantanément mettre les photos et les commentaires à l'usage des parents par l'entremise de Facebook. Les parents, qui travaillent, s'ennuient peut-être de leur enfant ou ont peut-être juste besoin d'un sourire et d'un câlin au milieu de la journée; ils ont accès instantanément à une photo de leur enfant en train de nourrir un canard, de fabriquer un bonhomme de neige ou de décorer des biscuits de Noël. Ils peuvent aussi regarder les photos avec leur enfant à la fin de la journée et suivre leurs activités pas à pas. Les parents ont aussi la possibilité de montrer les photos aux autres membres de leur famille et à leurs amis. C'est charmant pour moi de lire les commentaires écrits par les tantes, les oncles ou les grands-parents!

D'autres intrusions technologiques sont-elles les bienvenues dans mon service de garde?

Les textos!

Les parents peuvent me le faire savoir s'ils sont pris dans la circulation ou s'il y a eu un changement de plan en ce qui concerne leur heure d'arrivée au service de garde. Lorsque j'emmène les enfants dormir au chalet, je peux envoyer un texto rassurant à la fin de la journée disant que tout s'est bien passé et que les enfants sont confortablement emmitoufflés pour la nuit.

Google!

J'ai une dépendance à Google! Je m'en sers à tout propos. Si les enfants me posent une question dont je ne connais pas la réponse... je dis : « allons voir sur Google! ». J'interroge Google pour avoir des idées de bricolage et des recettes, des conseils en matière de discipline et de comportement. Le réseautage avec d'autres responsables de services de garde est ma nouvelle découverte! J'ai même pu montrer aux enfants des parcelles de mon enfance grâce à Youtube, comme de vieilles émissions de Sesame Street, un remix charmant de Mr. Rogers sur PBS, sans compter que nous savons tous ce qu'est une interjection grâce à School House Rock!

Il y a un autre « usage » intéressant de la technologie dans mon service de garde... les vieux téléphones cellulaires sont devenus le jouet le plus convoité! Enfouis dans un sac à main pendant que j'habille les enfants, je peux les retirer pour passer un petit coup de fil à maman ou pour prendre une photo en agitant le téléphone et en disant : « Oh c'est une bonne prise! Envoyons-la à maman! »

Je me sers aussi de l'ordinateur pour faire mon « sale boulot ». Les discussions à propos d'argent, les contrats, les obligations... Je dirige une entreprise, mais il ne me viendrait jamais à l'esprit de me qualifier de « femme d'affaires ». Je pense que faire fonctionner un service de garde exige un certain équilibre entre le fait d'être une bonne entrepreneure mais aussi une personne chaleureuse, attentive et empathique. L'ordinateur et les courriels compensent mon manque de connaissance entrepreneuriale. Je peux envoyer un courriel très concis, décrivant les obligations contractuelles et les attentes sans avoir l'air d'être sur la défensive ou peu armée (n'oublions pas que j'aime me voir comme une personne empathique et compréhensive!). Le courriel m'aide à trouver cet équilibre.

Je veux me servir de l'ordinateur pour tenir compte de mes dépenses tout en demeurant loyale envers ma boîte à chaussures remplie de reçus – peut-être l'an prochain!

Le contact face à face, un sourire, une caresse, dire : « je connais ça... je sais ce que vous vivez », voilà qui demeure toujours ma façon préférée de communiquer avec mes clients et clientes. Quant aux urgences, quand on doit dire « votre enfant est malade », « il a des poux », « il s'est blessé », elles doivent toujours faire l'objet d'un appel téléphonique personnel. Toutefois, je suis rassurée à l'idée que je peux toujours communiquer avec le parent, peu importe où je me trouve, et que je peux le joindre sur son téléphone cellulaire, où qu'il soit!

Je n'ai jamais regretté de ne pas être retournée sur le « marché du travail ». La technologie ne cesse d'évoluer à un rythme tel que je traînerai toujours de la patte. J'ai toutefois évolué suffisamment dans le domaine pour pouvoir en faire bon usage dans mon service de garde à domicile. Il sera intéressant de jeter un regard sur ce qui s'est passé dans cinq ans pour voir où nous en serons rendus, la technologie et moi.

i d é e s

Équilibre émotionnel dans le secteur de la garde d'enfants



Soi et l'autre : des liens cruciaux

par Jan Blaxall

Les termes « soi » et « autre » représentent deux concepts que l'on utilise fréquemment et qui sont explicites en apparence.

- **Soi** – moi, toi, lui, elle, conscience de soi, égocentrisme, égoïsme
- **Autre** – pas moi, mais comme moi – membres du groupe, ceux qui y appartiennent, ceux que l'on tolère, que l'on accepte et que l'on respecte
- **Autre** – pas moi, pas comme moi – ceux que l'on craint, dont on se méfie, que l'on rejette, que l'on exclut

En fait, dans le cadre d'interactions quotidiennes, des familles, des amitiés et des situations de groupe, ces deux concepts n'ont rien de simple. L'équilibre entre soi et les autres est complexe, même avec des gens que l'on connaît et avec qui l'on entretient une amitié.

Parfois, il s'agit de soi et des autres.

Dans d'autres circonstances, il s'agit de soi par opposition aux autres. Le champ du soi et des autres va de l'amour, du respect, de l'appartenance à l'exclusion, à l'intimidation, à l'aliénation et même à la violence.

Un examen approfondi soulève plusieurs questions sur les liens entre soi et les autres. Y a-t-il des prédispositions génétiques qui déterminent notre perception de soi et des autres? Nos points de vue et nos relations avec les autres sont-ils fixés par la socialisation et notre vécu? Quelles expériences critiques sont importantes pour la compréhension

de soi et des autres? Que se passe-t-il au niveau du développement personnel quand il y a une asymétrie entre la conscience de soi et ce que les autres (et divers médias) semblent valoriser ou dépeindre comme étant valable? Quelles répercussions se feront sentir sur une enfant percevant que la conscience de soi qu'elle se forme est déplaisante pour les autres? En quoi l'exclusion, explicite ou implicite, influence-t-elle la conscience émergente de soi?

Sur le plan social, il y a aussi d'importantes questions. Sommes-nous prédisposés à connaître des conflits dans nos interactions à mesure que nous formons et affirmons notre individualité? Est-il plutôt possible d'établir une interdépendance dans nos relations essentielles?

Et pour les professionnels œuvrant auprès des jeunes enfants et des familles, quelles sont les prémisses de l'amitié, l'expérience et les aptitudes nécessaires pour équilibrer les concepts de soi et des autres dans nos vies, nos relations sociales, nos collectivités et notre point de vue du monde? Un élément de longue date de la théorie et de la pratique de l'éducation de la petite enfance reconnaît qu'il doit y avoir développement affectif et social pour y avoir des interactions et des relations interpersonnelles réussies. Le présent article et celui qui l'accompagne affirment l'importance d'instaurer ces aptitudes et ces valeurs durant la petite enfance.

Former une conscience de soi

En 1975, Margaret Mahler a déterminé que la seconde moitié de la première année de vie marquait le début de la « naissance psychologique » du poupon, une période qui se poursuit jusqu'à la troisième année de vie. Cette conscience de soi précoce correspond à l'éveil au fait que l'autre, bien souvent la mère, est une personne distincte avec qui l'on peut nouer un lien d'attachement mutuel agréable pour connaître un sentiment de sécurité et de bien-être. Le poupon dont la mobilité et les aptitudes s'accroissent apprend qu'il dispose de moyens pour attirer l'attention de l'autre quand il en a besoin, mais aussi pour répondre à une partie de ses propres besoins, comme attraper un objet, maîtriser son milieu physique et communiquer ses sentiments et ses souhaits.

La qualité du lien d'attachement a aussi une grande influence. Quand ce lien est solide, l'enfant est plus susceptible de réussir sur les plans social et affectif, c'est-à-dire d'avoir une conscience de soi positive et une estime de soi positive (Benoit, 2004). Le lien d'attachement permet l'instauration de la confiance envers les autres et permet à l'enfant de s'exprimer librement avec confiance, autonomie et initiative.

Le feu D' Stanley Greenspan (1985) a déterminé que la conscience de soi constituait la quatrième étape du

développement affectif d'un enfant, après les stratégies de maîtrise de soi, la formation de liens d'attachement et la communication volontaire. La capacité d'envoyer des messages aux figures d'attachement et de recevoir des réponses promptes et sensibles pose les jalons pour que l'enfant puisse se former une perception de soi comme quelqu'un digne de l'attention et du soutien des autres et capable de résoudre ses propres problèmes et de se mettre en rapport avec les autres.

L'autre : le lien d'attachement

Le Dr Bruce Perry, psychiatre ayant étudié les enfants traumatisés, s'est fait connaître par son explication du lien entre le développement du cerveau durant la petite enfance et le modèle que chacun se forme pour comprendre les relations entre les humains. Dans ses travaux, il définit les réalisations essentielles en bas âge pour améliorer les amitiés, l'appartenance et la dynamique des groupes. Ces réalisations comprennent des liens d'attachement solide, la tolérance et la capacité d'interagir avec les autres de manière constructive et mutuellement satisfaisante.

Notre cerveau est conçu pour nouer des amitiés. Des parties précises du cerveau humain réagissent à des stimulants émotionnels (tels que l'expression faciale, le toucher, l'odeur) et, surtout, nous permettent de tirer du plaisir d'interactions positives avec des humains. Les systèmes du cerveau qui régulent le plaisir semblent étroitement liés aux systèmes qui régulent les relations affectives. De fait, cette interdépendance – soit la capacité de tirer du plaisir des autres – constitue un outil d'apprentissage important de la première enfance et de l'enfance [trad., Perry, 2001b, p. 29].

La théorie de l'attachement nous apprend que le jeune enfant se sent en sécurité et protégé quand ses parents sont sensibles et prévisibles (Benoit, 2004). Un jeune enfant qui a le sentiment d'être spécial, valorisé et accepté sent qu'il a des moyens et des aptitudes. « Cette conviction et ce sentiment s'accroissent chez un enfant

quand les adultes importants dans sa vie lui disent et lui montrent à répétition combien il est important et combien ils l'aiment. Quand un enfant ressent cette acceptation sans réserve, il est beaucoup plus facile pour lui d'accepter les autres » [trad., Perry, 2002b, p. 26].

Soi : l'enfant qui ne plaît pas à ses parents

Que se passe-t-il si un enfant possède des traits que ses parents trouvent difficiles ou non souhaités? Que se passe-t-il si le père ou la mère ne peut pas réagir constamment de manière sensible et chaleureuse à l'égard de son enfant, ce qui crée un lien d'attachement peu sûr? Cela peut compromettre les expériences cruciales de la petite enfance qui traduisent l'acceptation et l'amour (Benoit, 2004). Si un enfant sent qu'elle déçoit ou frustre continuellement ses parents, elle commencera à douter d'elle. « *N'ai-je pas ce qu'il faut pour plaire aux autres? Est-ce que je ne mérite pas l'attention, l'affection et le soutien des autres?* » Cela peut avoir des conséquences négatives au niveau du développement de la conscience et de l'estime de soi en bas âge.

Si un enfant a peu de liens positifs durant la petite enfance ou qu'il a commencé du mauvais pied à cause de difficultés liées à ses expériences avec les principales personnes qui s'occupent de lui durant la première enfance, il risque d'encourir une série de problèmes. En termes concrets, on peut dire que la colle des interactions normales entre humains est partie. Il est beaucoup plus difficile de « façonner » un enfant avec peu d'aptitudes à tisser des liens d'attachement ou de lui enseigner [trad., Perry, 2001b, p. 29].

Une telle situation peut atteindre son paroxysme quand un enfant n'arrive pas à faire preuve d'empathie ou de remords après avoir blessé quelqu'un. Au fil du temps, un tel enfant sera souvent puni et rejeté par les adultes et ses pairs, ce qui peut le mener à adopter un comportement asocial, voire violent. Sans aide, cet enfant vivra sans doute des interactions négatives et adoptera des comportements négatifs.

Perry déclare que « la recherche [et l'expérience clinique] montre[nt] que l'aptitude à former des liens d'attachement est plus facile à façonner si l'enfant bénéficie d'un dépistage et d'une intervention précoces » [trad., 2001b, p. 29]. La famille doit se pencher sur la précarité des liens d'attachement, mais les éducatrices peuvent aussi aider.

L'autre : faire son entrée dans un milieu de la petite enfance

De nouvelles expériences à l'extérieur du milieu ou du foyer familial peuvent constituer une menace et provoquer de l'angoisse pour les jeunes enfants. Le cerveau de l'enfant réagit à l'angoisse en activant ses systèmes de régulation du stress. Le cerveau s'active pour déterminer si la nouveauté signale un danger et le stress continue à se manifester jusqu'à ce que la perception que l'enfant se fait de l'élément nouveau change pour devenir positive et non menaçante (Shore, 2001). La réaction à la séparation quand un jeune enfant entre dans un service de garde qu'il ne connaît pas peut durer des jours, voire des semaines, jusqu'à ce qu'il forme un lien d'attachement solide avec l'éducatrice ou l'intervenante.

Quand un enfant arrive à établir un lien d'attachement secondaire dans un milieu de garde, sa relation avec l'éducatrice favorisera son apprentissage et son développement social et affectif.

Les liens invisibles mais néanmoins puissants qui existent dans une salle de classe [...] créent un environnement d'apprentissage optimal. « L'outil » d'apprentissage le plus important est l'enseignant. C'est lui qui crée le « port d'attache » sécuritaire à partir duquel l'enfant va explorer. Un sentiment de sécurité s'installe grâce à l'attention continue, soutenue, bienveillante et sensible portée aux besoins de chaque enfant [trad., Perry, 2000, p. 36].

Perry poursuit en expliquant que « le solide lien qu'entretient un enfant avec un enseignant attentif et dévoué [...] ouvre des voies sur les plans social et affectif qui l'aident à parfaire ses aptitudes à tisser des liens d'attachement » [trad., 2001b, p. 29]. Cela a des incidences sur les relations entre amis, un contexte social dans lequel les jeunes enfants prennent des risques et, avec l'encadrement d'un adulte, apprennent les aptitudes nécessaires pour entretenir des relations agréables avec leurs pairs. Puisque les jeunes enfants souhaitent faire plaisir à leur enseignant, ils collaborent, utilisent les aptitudes qu'on leur a enseignées et imitent les adultes et les enfants qu'ils admirent.

Soi : l'enfant qui ne plaît pas à son éducatrice

Qu'en est-il de l'enfant qui ne fait pas plaisir à son éducatrice, peut-être de par son tempérament, ses difficultés à se discipliner, ses réactions inappropriées à des directives ou sa résistance à l'égard de l'autorité? Les comportements difficiles donnent souvent lieu à des critiques, de la désapprobation et même de la colère. Les enfants qui ne bénéficient pas du soutien de leurs éducatrices éprouvent souvent de la difficulté à se former une image positive d'eux-mêmes dans un contexte d'éducation. Bien des enfants reçoivent davantage de commentaires négatifs que positifs de la part des adultes dans leur vie, ce qui les rend vulnérables à une conscience de soi négative. Erikson (1959) prévient que ces enfants commencent à se remettre en question et à éprouver de la honte au lieu d'apprendre le sens de l'autonomie et celui de l'initiative, qui sont plus propices à la faculté d'adaptation.

Perry (2001b) aborde aussi les risques que présentent des liens d'attachement non solides et une image de soi négative pour les relations qu'entretiennent les enfants avec les autres. « Sans le recours aux interactions humaines pour "récompenser" et "punir" les enfants, l'enseignant et les parents éprouvent souvent des difficultés et des frustrations à mettre de l'avant un comportement social approprié » [trad. p. 29]. Quand les enfants s'attendent à vivre des interactions sociales négatives, les systèmes de régulation du stress dans

leur cerveau s'activent instantanément. La réaction au stress des enfants interfère avec leur apprentissage et menace la qualité de leurs relations avec les adultes en qui ils doivent avoir confiance et de qui ils dépendent.

Appartenance : inclusion dans le groupe d'amis

En plus de ses relations avec l'éducatrice, l'enfant s'engage dans différentes interactions et relations avec ses pairs qui ont aussi une incidence sur ses aptitudes sociales en devenir. Chaque relation avec les pairs durant la petite enfance est souvent temporaire et circonstancielle. « Des relations entre "meilleurs amis" surgissent. Des alliances temporaires se forment et peuvent exclure un enfant puis l'intégrer par la suite dans le groupe. La "popularité" change d'heure en heure, de jour en jour [trad., Perry, 2002a, p. 31]. Ces exclusions en bas âge, comme le fait d'entendre qu'un enfant n'est pas invité à une fête d'anniversaire ou n'est pas un ami, constituent un passage blessant, mais nécessaire pour apprendre à composer à titre de membre d'un groupe. C'est dans le cadre d'une relation que les enfants apprennent les règles du comportement social.

À mesure que les enfants passent de plus en plus de temps en groupe, ils commencent à connaître l'acceptation et l'appartenance, qui sont les piliers d'une identité sociale. La plupart des enfants nouent des relations d'amitié concrète qui évoluent vers des liens affectifs solides à l'âge préscolaire ou au début de l'âge scolaire. Ces amitiés permettent et favorisent les aptitudes nécessaires à l'empathie, à la bienveillance et à de véritables relations. L'identité sociale d'une personne constitue un élément clé de la façon dont chacun d'entre nous se définit dans ses interactions hors du cocon que représentent le foyer et la famille.

Perry discute des différences façons dont les enfants acquièrent ces aptitudes sociales :

Il est très important d'apprendre et de maîtriser les règles des interactions en groupe, mais il s'agit d'une démarche difficile pour bien

des enfants [...] Certains s'en sortent très bien, tandis que d'autres pas; ces derniers sont généralement des enfants dont les aptitudes à former des liens d'attachement ou à se discipliner manquent de maturité [trad., Perry, 2002a, p. 31].

Les enfants infructueux peuvent exhiber des comportements sociaux difficiles, comme se désengager, être agressifs, tourmenter ou régenter les autres, les victimiser ou être impulsifs.

Rejet : l'enfant qui ne plaît pas à ses pairs

Quand un enfant sème la frustration et récolte des conséquences négatives de la part des éducatrices, les autres enfants le remarquent. Rapidement, il devient « l'enfant à problème » et les autres commenceront à l'éviter, à l'ignorer ou à le rejeter, ce qui lui attirera encore davantage de négativisme. Les propres aptitudes sociales sous-développées de l'enfant ajouteront à l'exclusion.

L'acceptation d'un enfant dans un groupe dépend grandement de sa capacité à maîtriser son angoisse, son comportement impulsif et ses frustrations. Sans ces points forts préalables, un enfant aura des difficultés à nouer et à réguler les relations avec les autres qui sont nécessaires pour acquérir des aptitudes d'affiliation [trad., Perry, 2002a, p. 30].

Une telle situation peut s'envenimer si le groupe comprend des enfants qui ont du mal à être tolérants. « Un enfant intolérant portera des jugements à l'égard des autres. Il pourrait tourmenter les autres enfants différents, les critiquer et les attaquer. Parfois, ces comportements peuvent être ouvertement hostiles et agressifs » [trad., Perry, 2002b, p. 27]. Perry (2002b) est d'avis qu'un enfant intolérant est « dans le fond, anxieux – au sujet de son statut, de ses aptitudes, de ses croyances et de ses valeurs » [p. 27]. Nous avons tous vu des enfants qui ont de la difficulté à être tolérants et qui contribuent à un climat d'exclusion et de victimisation. Les conséquences du rejet par les pairs et de la victimisation sont dévastatrices pour

l'enfant tyrannisé. Perry (2002a) prévient que « au fil du temps, l'enfant exclu peut prendre cette souffrance et l'intérioriser, ce qui le rendra triste ou dégoûté de lui-même. La souffrance peut aussi être dirigée vers l'extérieur, ce qui mènera à un comportement agressif ou même à la violence » [trad., p. 31].

Aucune des deux issues n'est souhaitable. La souffrance intériorisée peut mener à des troubles de santé mentale à long terme, à la dépression et même au suicide chez les enfants plus âgés et les adolescents. La souffrance extériorisée peut mener à des comportements négatifs qui devront être pris en charge par la police ou le système judiciaire et qui laisseront un sentiment d'échec et d'aliénation tout au long de la vie (Cicchetti, Ganiban et Barnett, 1991).

Que peuvent faire les éducatrices de la petite enfance?

Les bases d'interactions sociales positives sont jetées durant les premières années de vie. Les parents et les éducatrices ont une responsabilité essentielle à assumer pour poser les fondements de la tolérance et de l'interdépendance envers soi et les autres.

Établir des liens d'attachement solides :

« La présence de personnes familières qui donnent des indices socio-émotionnels d'acceptation, de compassion, de bienveillance et de sécurité calme les réactions de stress chez quelqu'un : *Tu fais partie du groupe, tu es le bienvenu, tu es en sécurité.* » [trad., Perry, 2009, p. 246]

S'engager :

« L'une des choses les plus agréables à faire [avec des enfants] consiste à **s'arrêter, à s'asseoir, à écouter et à jouer** avec eux. Quand vous êtes calme et en interaction avec eux, vous remarquerez qu'ils commenceront à vous montrer et à vous dire ce qu'ils ressentent vraiment. Même si cela peut paraître très simple, c'est en fait très difficile à faire pour les adultes, s'arrêter, cesser de se soucier du temps

qui file ou de la prochaine tâche et vraiment profiter d'un instant avec des enfants. » [trad., Perry, 2001a, p. 9]

Être réceptif aux besoins des enfants :

Quand une éducatrice le fait régulièrement, les enfants sentent qu'elle est là juste pour eux et qu'elle se soucie d'eux. « C'est durant ces moments que vous pouvez le mieux atteindre ces enfants et leur enseigner des choses. » [trad., Perry, 2001a, p. 9]

Montrer et enseigner la tolérance :

Au sein d'un groupe de la petite enfance, il se constitue des modèles de formation de groupe, d'appartenance et d'exclusion qui influenceront les expériences sociales vécues tout au long de la vie. « L'acquisition de la tolérance requiert un apprentissage actif [...] des mises en pratique actives de la part des adultes et une exposition répétée des enfants à divers modes de vie dans notre monde [trad., 2002b, p. 27]. Perry défend l'importance de créer de multiples occasions d'acquiescer les réflexes de tolérance, d'acceptation et de respect dans les interactions quotidiennes et la résolution de conflits avec les autres.

Affiliation et identité sociale

Quand un enfant manifeste des qualités valorisées par le groupe de ses pairs, il connaît un sentiment d'acceptation et d'appartenance, ce qui est l'un des aspects les plus importants du développement humain. Perry décrit l'affiliation comme étant « la force qui nous permet de nous mêler aux autres pour créer quelque chose de plus fort, souple et créatif qu'une personne seule : le groupe » [trad. 2002a, p. 30]. La capacité d'une personne à acquiescer les compétences nécessaires pour être capable de travailler ensemble pour le bien du groupe dépend de l'association complexe de sécurité, de conscience de soi positive, de tolérance à l'égard des autres, d'affiliation et d'appartenance à un groupe qui valorise les différences.

On sait que le sens d'appartenance revêt une importance cruciale pour le bien-être personnel. « Nous estimons être des personnes uniques, mais c'est notre

appartenance à des groupes particuliers qui importe le plus pour construire notre sentiment d'identité. L'identité sociale est un aspect fondamental de ce qui constitue un humain » [Marsh, Bradley, Love, Alexander et Norham, 2007, p. 4].

Soi et l'autre : bâtir une société attentionnée et humaine

Quelles conclusions pouvons-nous tirer des divers points de vue d'experts?

Peter Marsh et ses collègues ont étudié la question de l'appartenance dans notre société en ébullition.

Dans la société moderne, il est logique de voir les humains comme des personnes uniques – après tout, nous avons chacun un corps, un esprit, des buts et des ambitions. Mais, de manière très importante, être humain n'a rien à voir avec être une personne unique – il s'agit plutôt d'appartenir à un groupe particulier de gens. À la base, la personne que nous sommes est définie en fonction des réseaux sociaux et des collectivités auxquels nous appartenons [trad., Marsh et coll., 2007, p. 7].

Ils soulignent aussi l'importance de la façon dont nous définissons l'autre, sur les plans de la politique, de la mondialisation et du conflit.

Il y a aussi de nouvelles façons de se distinguer des autres. De nouvelles formes d'iniquités sociales et économiques servent à diviser les groupes sociaux, tandis que la politique mondiale à l'égard du terrorisme et de l'immigration de l'après-11 septembre joue un rôle important dans le façonnement de notre sentiment d'appartenance à divers pays, groupes ethniques et communautés d'idées [trad., Marsh et coll., 2007, p. 9].

Afin que les générations futures soient prêtes à aborder les importantes questions du soi et de l'autre, nous devons, à titre d'éducatrices, parfaire les aptitudes

préalables chez les enfants avec qui nous entrons en contact et nous servir de toute l'expertise à notre disposition.

Le Dr Perry (2002a) estime que la société en profite quand des habitudes et des attitudes acquises durant l'enfance permettent à des attitudes et à des comportements sociaux innés de s'épanouir.

[À] mesure que nous grandissons, nous ne devenons pas peu à peu indépendants des autres; au contraire, nous devenons interdépendants. Au fil de notre vie, nous formons bien des relations du type donnant donnant, créant une saine interdépendance avec notre famille, notre collectivité et notre culture. Les êtres humains sont très habiles en ce sens parce que nous sommes programmés biologiquement pour vivre, jouer, grandir et travailler en groupe. Dans le fond, nous sommes des être sociaux [p. 30].

Barbara Coloroso (2009) prévient que la société peut montrer des valeurs qui sont contraires à l'idéal d'interdépendance de Perry. Coloroso a souvent répété que, selon elle, nos enfants et nos adolescents sont « immergés dans une culture de méchanceté » [trad., Presse canadienne, 2007]. Nos valeurs culturelles ont changé, permettant ainsi à l'égoïsme et à la victimisation de se perpétuer de différentes façons et dans diverses situations. Mais Coloroso croit que les enfants ont la capacité innée de faire preuve de compassion et d'attention à l'égard d'autrui et qu'il est possible de cultiver cette capacité et de la façonner tout au long de l'enfance. Elle livre souvent des exposés devant des parents et des professionnels sur l'art d'être parents et les méthodes de discipline qui favorisent l'acquisition d'aptitudes à la prise de décisions et l'adoption d'un comportement approprié.

Dans son récent livre, *The Righteous Mind: Why Good People are Divided by Politics and Religion*, le psychologue Jonathan Haidt (2012) a formulé un certain nombre d'observations qui suscitent la réflexion sur soi et l'autre. Haidt identifie bon nombre de facteurs,

tant innés qu'appris, qui mènent aux choix que nous faisons durant notre vie. Il reconnaît la capacité humaine d'adopter un comportement tant intéressé que désintéressé. Il avance que nous devons nous pencher à dessein sur ces questions parce qu'elles ont une incidence importante sur notre travail, nos politiques, notre religion et notre qualité de vie.

La nature humaine est le fruit d'une sélection naturelle qui s'opère sur deux plans à la fois. Chaque personne est en concurrence avec les autres dans chaque groupe [...]. C'est le côté déplorable de notre nature [...] des hypocrites égoïstes tellement habiles à faire croire qu'ils sont vertueux qu'ils se croient eux-mêmes [...]. Mais la nature humaine a aussi été façonnée par la concurrence entre les groupes [...]. Les groupes les plus cohérents et coopératifs gagnent généralement sur les groupes composés d'individualistes égoïstes [...]. Nous ne sommes pas toujours d'égoïstes hypocrites. Nous avons aussi la capacité, dans des circonstances spéciales, de nous faire petits et de devenir comme des cellules dans un grand corps ou des abeilles dans une ruche qui travaillent pour le bien du groupe. [p. xv]

La complexité de la vie et des nombreuses situations relationnelles avec lesquelles nous devons composer quotidiennement donne lieu à des liens complexes et à des conflits éventuels entre soi et l'autre. Il y a des conséquences sur le comportement, la politique, les valeurs et l'éthique de la personne et du groupe qui détermineront si le soi et l'autre prennent la décision de collaborer pour le mieux-être de tous ou s'ils décident de se livrer concurrence, de dominer l'autre, de le supplanter et, au bout du compte, de détruire le potentiel de compassion et d'attention portée à l'autre.

La conclusion de Haidt (2012), que nous devrions tous garder à l'esprit pour arriver à une qualité de vie optimale est la suivante :

On peut passer la plupart de nos heures éveillés à travailler à nos propres intérêts, mais nous avons tous la capacité de surpasser notre

intérêt personnel pour faire simplement partie d'un tout. Il ne s'agit pas que d'une capacité, il s'agit du portail vers les plus belles expériences de la vie [p. 317].

Jan Blaxall est une éducatrice de la petite enfance inscrite qui habite à London, en Ontario. Elle a pris sa retraite de son poste de professeur en éducation de la petite enfance.

Références

Benoit, D. (2004). Infant-parent attachment: Definition, types, antecedents, measurement and outcome. *Paediatric Child Health*, 9(8), p. 541-545. Page consultée le 5 juin 2012 à <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2724160/pdf/pch09541.pdf>.

Cicchetti, D., J. Ganiban et D. Barnett (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. Dans J. Garber et K. A. Dodge (éd.) *The development of emotion regulation and dysregulation*. (p. 15-48). Cambridge, Cambridge University Press.

Coloroso, B. (2009). *Just because it isn't wrong doesn't make it right: Teaching kids to think and act ethically*. Toronto, Penguin Group Canada.

Erikson, E. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York, Norton.

Greenspan, S. et N.T. Greenspan (1985). *First Feelings: Milestones in the Emotional Development of your Baby and Child*. New York, Viking Penguin.

Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind: Why Good People are Divided by Politics and Religion*. Toronto, Random House.

Mahler, M.S., F. Pine et A. Bergman (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York, Basic Books.

Marsh, P. S. Bradley, C. Love, P. Alexander et R. Norham (2007). *Belonging*. Oxford, Royaume-Uni, The Social Research Centre. Page consultée le 5 juin 2012 à <http://www.sirc.org/publik/belonging.pdf>.

Perry, B. (2000). Creating an Emotionally Safe Classroom. *Scholastic Early Childhood Today*, août/septembre 15(1), p. 35-36. Page consultée le 25 juin 2012 à http://teacher.scholastic.com/professional/bruceperry/safety_wonder.htm.

Perry, B. (2001a). Bonding and Attachment in Maltreated Children Consequences of Emotional Neglect in Childhood. *The Child Trauma Academy*, p. 1-10. Page consultée le 5 juin 2012 à http://www.childtrauma.org/images/stories/Articles/attcar4_03_v2_r.pdf.

Perry, B. (2001b). Attachment: The First Core Strength. *Scholastic Early Childhood Today*, avril, 16(6), p. 28-29. Page consultée le 25 juin 2012 à <http://teacher.scholastic.com/professional/bruceperry/attachment.htm>.

Perry, B. (2002a). Affiliation: The third core strength. *Scholastic Early Childhood Today*, janvier/février 16(4), p. 30-31. Page consultée le 25 juin 2012 à <http://teacher.scholastic.com/professional/bruceperry/affiliation.htm>.

Perry, B. (2002b) Tolerance: The fifth core strength. *Scholastic Early Childhood Today*, avril, 16(6), p. 26-27. Page consultée le 25 juin 2012 à <http://teacher.scholastic.com/professional/bruceperry/tolerance.htm>.

Perry, B.D. (2009). Examining child maltreatment through a neurodevelopmental lens: Clinical applications of the neurosequential model of therapeutics. *Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress & Coping*, 14(4), p. 240-255. Page consultée le 2 juillet 2012 à <http://dx.doi.org/10.1080/15325020903004350>.

Presse canadienne (2007). *Kids today swim in a 'culture of mean': expert*. Le samedi 21 avril 2007. Page consultée le 25 juin à http://www.ctv.ca/CTVNews/Canada/20070421/mean_culture_070421/#ixzz1ylnyhMv7.

Shore, A. (2001). Effects of secure attachment relationship on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), p. 7-66.

Appuyer le développement individuel pour assurer des interactions de groupe fructueuses

Le parcours d'un membre du corps enseignant

par Janet Foster, B. A., EPEI, ECE.C

J'ai commencé à me passionner pour l'éducation de la petite enfance quand j'ai débuté ma formation dans ce domaine, dans les années 1980. Après avoir obtenu mon diplôme, j'ai eu le privilège de travailler avec des enfants d'âge préscolaire. Mon cheminement professionnel m'a permis de faire le tour et j'enseigne maintenant (depuis vingt ans) au programme de formation en éducation de la petite enfance du collège local où j'ai fait mes études.

Tout au long de mon parcours, je me suis concentrée sur le développement affectif et social de l'enfant. Je cherche à inculquer à mes étudiants la nécessité de **comprendre et de soutenir les enfants sur le plan affectif pour pouvoir les aider sur le plan social**. On les prédispose ainsi à apprendre en groupe, ce qui leur permet d'acquérir les aptitudes de base nécessaires pour nouer des amitiés et travailler en groupe, des aptitudes utiles tout au long de la vie.

J'aime expliquer à mes étudiants que j'ai continué à apprendre depuis que j'ai obtenu mon diplôme. Cela les aide à se rendre compte que, pour réussir auprès des enfants, il faut continuellement enrichir ses connaissances. Je cite mon parcours en exemple. Si je n'avais continué à étudier et à apprendre, je ne pourrais pas enseigner comment mettre en œuvre un milieu adapté au stade de développement des jeunes enfants.

En effet, au début de ma carrière, dans les années 1980, bien des programmes mettaient l'accent sur les grands groupes et sur les activités axées sur des thèmes. À cette époque-là, la période du cercle durait un long moment et l'on s'attendait à ce que tous les enfants puissent s'asseoir

bien droits et participer à des leçons dirigées par une éducatrice. On faisait aussi les activités liées au calendrier, à un autre moment, pour apprendre aux enfants à reconnaître les dates et les chiffres. Les périodes en grands groupes comportaient aussi des activités de littératie, au cours desquelles on lisait des livres ou on racontait des histoires en utilisant un tableau de flanelle. Les bricolages prédécoupés servaient à étayer le thème de la semaine. Quand les enfants n'écoutaient pas ou ne s'entendaient pas, notre mesure disciplinaire consistait à leur imposer un temps d'arrêt.

Est-ce que tout cela était faux? Bien évidemment que non! À cette époque-là, je soutenais aussi le développement de chaque enfant, mais si je pouvais revenir en arrière, ce serait ma seule optique. Si l'on arrive à cerner les besoins en matière de développement de chaque enfant et à y répondre, on peut les aider à

acquérir les aptitudes leur permettant de réussir leurs interactions en groupe. **Il est essentiel d'aider les enfants à acquérir les aptitudes nécessaires pour interagir avec succès en groupe, puisque ce type d'échanges occupe une grande place dans la vie.** Pour y arriver, il faut déployer des efforts afin de comprendre le développement affectif et social de l'enfant.

Je fournis à mes étudiants de nombreux exemples pour illustrer comment certains enfants éprouvent des difficultés sur les plans affectif et social. Je me souviens d'un enfant de 4 ans qui était au même stade de développement qu'un tout-petit. Ses parents pratiquaient les deux une profession libérale et avaient essayé pendant des années d'avoir un enfant. Quand ils ont finalement réussi, les médecins leur ont dit que ce serait probablement leur seul enfant. Ils s'empressaient de répondre aux besoins



de leur petit et faisaient tout pour lui. Ses aptitudes verbales semblaient accuser du retard. Quand il est arrivé à notre centre, les autres enfants ne voulaient pas jouer avec lui parce qu'il « agissait en bébé ». Il avait de la difficulté à maîtriser ses impulsions, criait et pleurait quand quelque chose ne faisait pas son affaire, et ne nouait pas d'amitiés. En équipe, nous lui avons montré comment se mêler à un groupe, comment continuer à jouer avec les autres et comment régler un conflit. Nous lui avons aussi souligné ses réussites et expliqué pourquoi certaines de ses stratégies n'avaient pas fonctionné. Nous avons invité les autres enfants à décrire leurs sentiments quand il faisait quelque chose d'inapproprié au lieu de l'exclure. Grâce à ce soutien, il a réussi de plus en plus souvent à s'insérer dans un groupe et à continuer à jouer avec les autres enfants.

Des événements traumatisants au sein d'une famille peuvent être une source de stress, ce qui peut contribuer aux difficultés à interagir avec les autres. À une époque où je supervisais une étudiante en stage, je me suis rendue compte des circonstances sous-jacentes à la colère et au caractère agressif d'une enfant. Quand elle avait un conflit avec ses pairs, elle réagissait très violemment. En discutant avec les mentors, j'ai découvert qu'elle avait vu ses grands-parents happés par une voiture et mourir. Cette situation pénible submergeait sa capacité de tenir le coup et d'utiliser les aptitudes sociales qu'elle avait manifestées dans le passé. Heureusement, elle était dans un centre qui lui offrait un grand soutien, qui comprenait sa situation et qui a essayé d'éliminer autant de facteurs de stress que possible de sa journée en étant à l'affût de ses sentiments et en l'aidant à parfaire ses aptitudes de résolution de problèmes.

Un autre exemple d'actualité provient d'une de nos étudiantes en stage dans une classe de jardin d'enfants. Pendant qu'elle se trouvait à la table de pâte à modeler, elle a fait remarquer à un garçon que son bonhomme de neige avait un air triste, ce à quoi il a répondu que c'était parce que sa mère n'habitait plus avec eux. Pendant que l'étudiante cherchait à nourrir la conversation avec

cet enfant, une autre enfant est venue s'asseoir avec eux et a raconté qu'elle était triste parce que sa mère aussi était partie et qu'elle ne l'avait pas vue. Quand est venu le temps de ranger pour aller dehors, le garçon n'était pas prêt à laisser son bonhomme de neige à l'air triste. L'étudiante a proposé qu'il le montre à son éducatrice et qu'il lui parle de sa maman. Quand l'enfant s'est exécuté, l'éducatrice a fait remarquer qu'il était temps de ranger et de faire la transition vers la prochaine activité. Elle a ensuite pris le bonhomme de pâte à modeler et en a fait une boule pour que l'enfant la range. Elle ne cherchait pas délibérément à être méchante ou insensible envers l'enfant, mais elle n'a tout simplement pas pris le temps de s'en occuper! Si elle avait pris le temps d'écouter l'enfant avant de passer à l'activité suivante, sa réaction aurait été plus respectueuse et d'un plus grand soutien. Nous devons nous engager à prendre le temps nécessaire pour soutenir les besoins affectifs de chaque enfant si l'on veut qu'ils réussissent dans nos programmes et dans leur vie.

En répondant aux besoins particuliers d'un enfant, on s'inspire des travaux d'Erik Erikson (1959) et de Stanley Greenspan (1986, 1999). Erikson était d'avis qu'il y a huit stades de développement psychosocial et que la façon d'interagir d'une personne à chacun des stades peut avoir une incidence positive ou négative sur elle. Pour établir une relation positive avec un enfant, il est essentiel de connaître les stades qui se déroulent durant la petite enfance (Marion, 2011), à savoir confiance vs méfiance, autonomie vs honte et doute, et initiative vs culpabilité. Si l'enfant acquiert un sentiment de confiance, une autonomie et le sens de l'initiative, il aura une base solide pour assurer son développement social. Greenspan avançait qu'il y a six étapes importantes du développement affectif que les éducatrices doivent comprendre pour soutenir un enfant. Tout enfant a besoin d'avoir un sentiment de sécurité, un solide sentiment d'attachement, la capacité de communiquer ses besoins efficacement, l'estime de soi, la capacité d'exprimer toute sa gamme d'émotions et la capacité de faire de bons choix (Blaxall et coll., 1996). Il est essentiel que les éducatrices reconnaissent l'importance des travaux

d'Erikson et de Greenspan puisque leur théorie peut servir de ligne directrice pour établir un programme favorisant le développement social et affectif des enfants.

Les aptitudes émotionnelles (ou la grammaire des émotions) accompagnent les aptitudes sociales des enfants. Il faut que les programmes préscolaires enseignent l'habileté d'exprimer ses sentiments et de comprendre ceux des autres, et qu'ils intègrent cette notion dans leurs activités. Dans l'article *Enhancing Emotional Vocabulary in Young Children*, les aptitudes émotionnelles se définissent comme étant « la capacité de reconnaître, d'étiqueter et de comprendre ses sentiments et ceux des autres. Il s'agit d'une condition préalable à la maîtrise des émotions, à la réussite des interactions interpersonnelles et à la résolution de problèmes. C'est aussi l'une des aptitudes les plus importantes que l'on peut enseigner à un enfant en bas âge » (trad., Joseph et Strain, 2003, p. 21).

Les aptitudes sociales se définissent comme « le fait d'être aimé des autres et d'avoir les aptitudes nécessaires pour interagir efficacement dans un milieu social » (trad., Trawick-Smith, 1994, p. 86). Il s'agit d'aptitudes que nous devons aider les enfants à développer pour que leurs interactions en groupe soient fructueuses, non seulement durant l'enfance, mais tout au long de leur vie. Dès le moment où un enfant entre dans un service de garde, puis passe à l'école élémentaire, au secondaire, peut-être au collège ou à l'université et enfin sur le marché du travail, il affrontera de nombreuses situations de groupe différentes. La capacité d'interagir avec les autres aura une incidence sur son succès dans ces situations ainsi que sur son bien-être physique, social et émotif (Adler, Rosenfeld, Proctor et Winder, 2012). Tout commence pendant la petite enfance!

L'un des avantages de posséder des aptitudes sociales est celui de nouer et de nourrir des amitiés. « La plupart des enfants d'âge préscolaire ont au moins une relation d'amitié réciproque avec l'un de leurs pairs; ceux qui nourrissent

des amitiés à long terme tendent à avoir des aptitudes sociales plus prononcées » (trad., Trawick-Smith, 1994, p. 103). Trawick-Smith cite Hartup et Moore, qui avancent que « une seule amitié peut isoler un enfant contre certains des effets négatifs du rejet ou de la négligence par les pairs » et que « les groupes d'amis constituent une arène importante dans laquelle les enfants peuvent apprendre à faire des accommodements, une compétence importante pour des interactions sociales mûres et réfléchies » (trad. p. 103). Or, comment un enfant peut-il y arriver s'il est aux prises avec des troubles émotifs et sociaux?

Je présente à mes étudiants une initiative baptisée *Making Friends: A guide to using the Assessment of Peer Relations and Planning Interventions (APR)* (Littman, Carr et Guralnick, 1992). Bien que la vidéo commence à se faire vieille (une bonne manière de se rappeler que l'importance que nous accordons au développement d'aptitudes sociales et affectives ne date pas d'aujourd'hui dans le domaine de l'éducation de la petite enfance), le matériel est toujours d'actualité. Michael Guralnic, spécialiste du développement de l'enfant, a conçu cette ressource à l'intention des éducatrices pour qu'elles puissent noter leurs observations des interactions sociales et du niveau de jeu des enfants. À partir de ces observations, les éducatrices peuvent concevoir un programme qui tient compte des besoins de chaque enfant. Au lieu d'étiqueter un enfant comme étant « agressif » ou « ayant besoin d'attention », les éducatrices peuvent cibler leur attention sur tout retard du développement social et planifier des moyens d'aider l'enfant à se rattraper et à mettre en pratique ses aptitudes sociales.

Guralnick et ses collègues (1992) sont d'avis que les enfants doivent maîtriser trois tâches sociales pour réussir sur le plan social. La première consiste à se mêler à un groupe. Les chercheurs estiment que, dans 50 % des cas, même les enfants ayant d'assez bonnes aptitudes sociales se voient refuser l'entrée dans un groupe par leurs pairs quand ils tentent de s'y insérer. Ceci s'explique par le fait qu'ils demandent : « Est-ce que je peux jouer avec vous? », ce qui donne au groupe l'occasion de répondre par la négative. Nous pouvons contraindre les enfants à jouer ensemble parce que,

à titre d'éducatrices, nous en avons le pouvoir, mais cela aide-t-il vraiment les enfants à nouer des amitiés? Notre objectif consiste à aider les enfants à acquérir des moyens fructueux de se mêler à un groupe et de poursuivre le jeu, sans l'aide d'un adulte. Nous pourrions suggérer à un enfant qui cherche à s'insérer dans un groupe d'offrir de construire un pont pour la ville que le groupe bâtit avec des blocs ou encore de prétendre d'être un patient avec un mal de gorge pour se joindre à un groupe qui fait semblant de travailler dans un hôpital. Nous pourrions aussi nous joindre nous-même au groupe pendant un petit moment pour faciliter l'entrée d'un enfant. Ces stratégies mettent toutes en pratique des façons de s'insérer dans un jeu et aident les enfants à trouver leur propre façon de s'y prendre à l'avenir.

Une fois qu'il arrive à s'intégrer à un groupe de jeu, l'enfant doit maîtriser

les deux autres tâches sociales, soit la résolution de conflits et la poursuite du jeu. Si l'on n'a jamais montré à un enfant comment résoudre un problème, il ne réussira pas à maintenir le jeu. Si un enfant n'arrive pas à maîtriser ses émotions, il ne pourra pas maintenir le jeu. Ces aptitudes s'inscrivent dans l'apprentissage de tous les jours et dans la prestation de soins attentifs. La maîtrise de ses émotions s'acquiert grâce à des relations bienveillantes et attentives qui reconnaissent le caractère individuel d'un enfant (Thompson et Lagattuta, 2008). Les adultes peuvent montrer des aptitudes à résoudre des problèmes en parlant à voix haute quand ils essaient de trouver une solution ou faire appel aux enfants pour participer à cet effort, pour trouver des solutions et pour les sous-peser, pour les mettre à l'essai et pour en évaluer l'efficacité (Joseph et Strain, 2010).

Enfant rejeté

« Certains enfants sont rejetés par leurs pairs. Il arrive parfois que ce soit parce qu'ils n'arrivent pas à s'intégrer de manière positive dans un jeu. D'autres fois, ils n'ont pas les aptitudes nécessaires pour s'exprimer ou pour maintenir des comportements appropriés, ce qui fait qu'ils sont mis à l'écart par les autres enfants. »

Enfant ignoré

« Certains enfants sont la proie de l'ignorance des autres et se déplacent dans la pièce comme si les autres enfants ne pouvaient pas les voir. Il se peut qu'ils veuillent jouer avec les autres, mais finissent pas se tenir en retrait et par regarder les autres. Ils ne savent pas comment s'insérer dans un groupe et comment participer au jeu. »

Enfant angoissé

« Certains enfants sont tellement tendus et angoissés qu'ils sont incapables de profiter d'un jeu. Leur angoisse les empêche de se détendre ou de se sentir à l'aise dans une salle de classe. Ils peuvent paraître repliés sur eux-mêmes, hésitants ou préoccupés. »

Enfant volage

« Certains enfants ont de la difficulté à participer à un jeu ou sont incapables de faire des choix ou de respecter un choix. Ils passent d'une activité à l'autre, ou d'un coin à l'autre. Même si on les encourage à faire une activité, ils s'y consacrent pendant quelques minutes puis ils passent à autre chose. »

Enfant rêveur

« Certains enfants se consacrent à une activité, mais leur jeu manque de profondeur. Ils ne semblent pas véritablement investis dans leur jeu. Ils paraissent souvent désintéressés, vagues et ne fixent aucun point en particulier dans la pièce. Leurs mouvements sont généralement répétitifs. Au fil du temps, leur jeu ne semble pas progresser. »

Enfant distant

« Certains enfants choisissent d'être seuls et de se détourner des autres enfants et des éducatrices. Ils peuvent sembler évoluer en périphérie de la pièce, même s'ils se trouvent au milieu. Il ne s'agit pas d'enfants qui aiment jouer seuls à l'occasion, comme la plupart des enfants. Il s'agit d'enfants qui demeurent distants de leur milieu de jeu. »

Trad. d'un extrait de *Hand-in-Hand* (1993) *Supporting Children with Play Problems*. Série vidéo. Portland, Oregon, Educational Productions.

Les enfants doivent aussi posséder des « connaissances communes » afin de réussir à jouer ensemble, ce qui signifie qu'ils doivent comprendre comment le jeu se déroule et acquérir les aptitudes sociales de base pour interagir dans une pareille situation. Comme exemple, citons un jeu où des enfants font semblant d'être dans un cabinet de médecin ou une crèmerie. Ce type de jeu de rôles nécessite que l'enfant puise dans sa propre expérience de tels lieux. Si les enfants ne comprennent pas les interactions sociales qui y ont lieu (p. ex. : les rôles du médecin et du patient ou ceux de la crémière et du client qui achète de la crème glacée), il pourrait survenir des conflits au sujet de la façon de jouer. Les enfants qui ne connaissent pas ces milieux pourraient avoir de la difficulté à jouer leur rôle et à maintenir la suite du jeu.

Les concepts de « participation au jeu » et de « jeu à tour de rôle » surgissent quand les enfants savent qu'ils ont le droit de jouer à leur jeu, qu'ils peuvent le prêter et qu'ils peuvent demander de le reprendre. Avant qu'ils acquièrent le concept de « participation au jeu », ils peuvent éprouver de la difficulté à poursuivre un jeu parce qu'ils craindront que d'autres enfants prennent les jouets avec lesquels ils jouent et qu'ils ne pourront les récupérer. Les enfants qui ne comprennent par ce premier concept ont souvent de la peine à partager et à jouer à tour de rôle. Ils « accumuleront » des jouets avec lesquels ils ne jouent pas encore parce qu'ils planifient s'en servir et ne comprennent pas qu'ils peuvent demander de les avoir. Encore une fois, il nous revient à titre d'éducatrice de comprendre où en est un enfant sur le plan social et de planifier des moments de jeu individuel, de l'encadrement et des interventions afin de l'aider à acquérir les aptitudes nécessaires.

La vidéo de présentation d'une excellente série de DVD, intitulée *When a child doesn't play: identifying play problems and teacher interventions*, traite de six comportements courants qui signalent des difficultés liées au jeu (*Hand-in-Hand*, 1993). Les autres modules comprennent des renseignements sur l'enfant rejeté, l'enfant négligé, l'enfant angoissé, l'enfant volage, l'enfant rêveur et l'enfant distant. Différentes raisons expliquent pourquoi des enfants éprouvent des difficultés dans

leurs interactions sociales. Certaines de ces difficultés sont résumées dans l'encadré de la page précédente..

C'est grâce aux aptitudes à l'observation et aux réflexions des éducatrices sur ce qui empêche un enfant de réussir ses jeux que des interventions peuvent soutenir l'acquisition d'aptitudes sociales, à partir d'un programme axé sur le jeu. Ici encore, l'éducatrice se concentre sur les besoins sociaux et affectifs de chaque enfant afin de veiller à des interactions de groupe harmonieuses. L'objectif consiste à profiter du jeu et à s'amuser avec les autres.

Cette pratique est utile dans les programmes pour la petite enfance et il faut l'intégrer aux programmes de formation collégiale en éducation de la petite enfance. L'apprentissage de notre rôle de soutien de la petite enfance à titre d'éducatrice ne s'arrête pas le jour où l'on obtient son diplôme après deux années d'études. La scolarité sert d'assise, mais en tant que professionnels, nous devons tous poursuivre notre formation. Pour reprendre les paroles de John Dewey : « L'éducation n'est pas la préparation à la vie; l'éducation est la vie elle-même » [trad.].

Janet Foster est membre du corps enseignant du programme de formation en éducation de la petite enfance du collège Fanshawe depuis 1991. Elle est titulaire d'un baccalauréat en développement de l'enfant ainsi que d'un diplôme en éducation de la petite enfance. Elle a notamment travaillé de nombreuses années au sein de l'équipe d'éducation de la petite enfance au programme de garde du collège Fanshawe.

Ses domaines d'enseignement et d'expertise comprennent le développement social et affectif des enfants ainsi que les relations durant la petite enfance, l'encadrement et le professionnalisme. M^{me} Foster est formatrice accréditée pour les programmes *Second Step – A Violence Prevention Curriculum* et *Nos enfants et le stress! Programme préscolaire*.

Références

Adler, R., L. Rosenfeld, R. Proctor et C. Winder (2012). *Interplay. The Process of Interpersonal Communication*. Troisième édition canadienne, Toronto, Oxford.

Blaxall, J., K. Murphy Kilbride, D. McKenna, C. Warberg et M. Yeates (1996). *Children at the Centre: Principles of Early Childhood Education in Canada*. Toronto, Harcourt Brace.

Erikson, E. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York, Norton.

Greenspan, S. et N. Greenspan (1986). *First Feelings: Milestones in the Emotional Development of Your Infant and Child from Birth to Age 4*. New York, Penguin.

Greenspan, S. et N. Lewis (1999). *Building Health Minds: The Six Experiences that Create Intelligence and Emotional Growth in Babies and Young Children*. New York, Da Capo Press.

Hand-in-Hand (1993) *Supporting Children with Play Problems*. Série vidéo. Portland, Oregon, Educational Productions.

Joseph, G.E. et P.S. Strain (2003). Enhancing emotional vocabulary in young children. *Young Exceptional Children*, 6(4), 18–26.

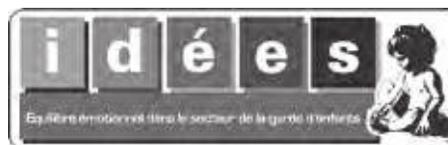
Joseph, G.E. et P.S. Strain (2010). Teaching young children interpersonal problem solving skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28–40.

Littman, E., A. Carr et M. Guralnick (1992). *Making Friends: A Guide to Using the Assessment of Peer Relations and Planning Interventions*. Vancouver, Childcare Initiatives Fund.

Marion, M. (2011). *Guidance of Young Children*. Upper Saddle River, Pearson Education.

Thompson, R.A. et K.H. Lagututa (2008). Feeling and understanding: Early emotional development. Dans K. McCartney et D. Phillips (éd.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Oxford, Blackwell Publishing.

Trawick-Smith, J. (1994). *Interactions in the Classroom*. New York, Merrill.



La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance publie la rubrique IDÉES deux fois par année en partenariat avec le Child Development Institute et la School of Early Childhood, du Collège George Brown. Pour contribuer à la rubrique IDÉES, veuillez communiquer avec Connie Winder. Téléphone : 416-415-5000, poste 3018, télécopieur : 416-415-2565, courriel : cwinder@georgebrown.ca

Comité de rédaction :

Connie Winder, George Brown College, rédactrice en chef
 Alex Russell, Hinks-Delcrest Institute
 Jan Blaxall, Fanshawe College
 Patricia Chorney Rubin, George Brown College
 Aurelia DiSanto, Ryerson University
 Sue Hunter, Hunter Consultants
 Theo Lax, Child Development Institute
 Donna MacCormac, consultante en ÉPE et rédactrice à la pige

Les services de garde dans un monde branché





LES SERVICES DE GARDE DANS UN MONDE BRANCHÉ

La technologie et les médias sociaux pour améliorer l'apprentissage et la collaboration entre les étudiants

par **Laura Fowler-Massie**

Programme d'éducation de la petite enfance
Cégep Heritage, Gatineau (Québec)

Des outils pour améliorer la communication et la collaboration entre les étudiants à l'échelle locale et à l'étranger

Mes intérêts d'ordre pédagogique portent sur l'*accroissement de la communication et de la collaboration*. Je souhaite en particulier que les étudiantes dans l'un de mes cours communiquent et collaborent avec les autres membres de leur équipe quand elles travaillent à un devoir en particulier. Je prévois utiliser les groupes au sein des **forums** du site **Moodle** de mon cours et **Google Documents** pour assurer la collaboration et le travail d'équipe.

Dans un autre cours, j'entends me servir de la technologie pour favoriser la communication entre

ma classe et un partenaire en Afrique. Grâce à une technologie de réseautage social comme **Skype**, nous collaborerons pour élaborer des ressources en éducation de la petite enfance qui serviront au personnel d'un service de garde d'un petit village d'Afrique.

Outil en vedette :

Skype est une application qui permet de logger un appel vidéo par le biais d'Internet. Les appels au sein du réseau Skype sont gratuits, mais les appels vers des téléphones fixes ou mobiles sont payants. Skype est aussi prisé pour ses autres fonctions, qui comprennent la messagerie instantanée, le transfert de fichiers et la vidéoconférence. Le réseau est exploité par Skype Limited, dont le siège social se situe à Luxembourg et qui est détenu en partie par eBay. <http://www.skype.com/intl/en-us/get-skype/>

Pertinence, utilité et limites en classe

En tant qu'outil de communication, Skype s'est avéré très utile à mes yeux. Dans l'un de mes cours, les étudiantes participent à une initiative de collaboration avec des personnes qui œuvrent auprès d'enfants dans un petit village du Mozambique. Avec l'aide d'une caméra Web, d'un microphone intégré, de haut-parleurs et de l'application Skype téléchargée gratuitement, ma classe a pu tenir des appels vidéo en temps réel avec l'Afrique. D'un point de vue pédagogique, le fait de voir nos consœurs en Afrique et de leur parler directement a fait de cette initiative une « véritable activité d'apprentissage ». Les étudiantes peuvent poser des questions, résoudre des





problèmes, montrer des techniques et voir le milieu en direct. J'ai l'impression que ce niveau d'engagement a contribué considérablement à l'apprentissage et à la compréhension des étudiantes. Les conversations sur Skype sont libres et non contraintes par le temps.

En plus des appels vidéo, nous avons aussi utilisé Skype pour envoyer des messages instantanés. Grâce à ces messages, nos partenaires en Afrique ont pu nous envoyer des liens vers des sites dans lesquels elles affichaient des photos des enfants dans leur centre de garde. Nous avons ensuite pu voir les images et en parler durant nos appels vidéo. Ce genre d'échanges a suscité chez nous beaucoup d'intérêts sur l'Afrique et la réalité des parents et des familles de là-bas. Ils ont aussi poussé des étudiantes à explorer la possibilité de se rendre et de travailler à l'étranger après l'obtention de leur diplôme.

Même si tout a très bien fonctionné avec Skype jusqu'à maintenant, ce réseau comporte aussi quelques limites qu'il vaut la peine de souligner. Bien entendu, il faut disposer d'une connexion stable et puissante à Internet pour que cette technologie fonctionne bien. Malheureusement, ce n'est pas toujours le cas avec des villages d'Afrique (sans compter bien d'autres endroits dans le monde). Aussi, pour que les deux parties aient accès au volet vidéo pour pouvoir se voir, il faut des caméras Web. Or, tous les ordinateurs ne sont pas dotés d'une



telle caméra, ce qui fait qu'il faut acheter du matériel supplémentaire. Pour que le volet audio fonctionne dans une salle remplie de gens, il est nécessaire d'avoir un microphone. J'ai acheté une caméra Web avec microphone intégré et tout a fonctionné à merveille. Si l'on ne dispose pas d'un microphone intégré, un casque radio fonctionne bien pour les appels de personne à personne. Il faut cependant noter que si vous utilisez Skype dans un endroit public, n'importe qui pourra entendre ce qui se dit, ce qui peut poser problème pour la confidentialité. Dans ces cas,

la fonction de messagerie instantanée fera très bien l'affaire.

Dans l'ensemble, je recommande fortement cette technologie pour faciliter et favoriser la communication. Mes étudiantes savent maintenant utiliser Skype et comment accéder au logiciel seules. J'espère qu'elles miseront sur ce savoir et en exploreront les possibilités.





LES SERVICES DE GARDE DANS UN MONDE BRANCHÉ

Les débats dans le domaine de l'ÉPE

Les deux prochains articles sont les premiers d'une série à paraître dans *Interaction* où il sera question des enjeux émergents dans le domaine de la garde et de l'apprentissage de la petite enfance. Nous espérons lancer un débat chez nos lectrices et lecteurs afin d'encourager les conversations sur divers sujets importants pour notre secteur.

Le début de la série examine tour à tour le pour et le contre de l'utilisation de cybercaméras, ou caméras Web, dans les services de garde. Les idées exprimées dans ces articles ne reflètent pas l'opinion de la FCSGE, mais sont simplement présentées pour animer une discussion au sein du secteur.

Les avantages de la cybercaméra

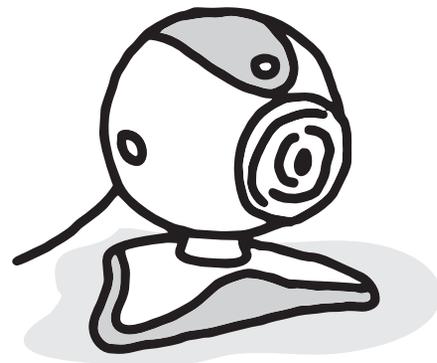
Kids & Company

Dès sa création il y a 10 ans, l'entreprise Kids & Company a vu d'un bon œil l'installation de cybercaméras dans son premier service de garde à Toronto. Au fur et à mesure que l'entreprise a pris de l'ampleur, passant d'un service de garde unique dans une seule ville à actuellement quarante services dans vingt villes différentes, elle a continué à installer des cybercaméras dans chaque salle de classe de chacun de ses services. Kids & Company comprend que sa clientèle rompue à l'usage de la technologie est composée de professionnels affairés qui veulent malgré tout, en tant que parents, vérifier de temps en temps ce que font leurs enfants.

Les cybercaméras, stratégiquement placées, permettent aux familles de prendre part aux activités quotidiennes de leurs enfants grâce à des vidéos saisissant sur le vif ce qui se passe dans la salle de classe de chacun d'eux. Le gros avantage est que, à peu près partout où il y a une connexion Internet, on peut avoir accès à ces vidéos au moyen d'un compte personnalisé et sécurisé.

Nombreux sont les parents qui, de nos jours, doivent mettre leur enfant ou leurs enfants dans une forme ou une autre de service de garde. C'est une décision pénible et émotive à prendre, qui inquiète beaucoup d'entre eux. Par conséquent, s'ils ont la possibilité de choisir une entreprise qui offre l'accès à des vidéos grâce aux cybercaméras, ils se sentent l'esprit beaucoup plus tranquille. Les cybercaméras donnent aux gens l'impression d'être en rapport étroit avec leur enfant et leur offrent une communication visuelle d'une grande richesse qui leur procure beaucoup de satisfaction.

Une jeune maman nous a récemment confié à quel point elle était ébranlée de laisser son enfant entre les mains de gens qu'elle ne connaissait pas. Elle était convaincue que sa petite ne serait pas tranquille si elle-même n'était pas aux alentours. Arrivée au travail,



elle a allumé son ordinateur et a vu sa petite fille riant et jouant avec les autres enfants!

Les parents peuvent voir leur enfant dans la salle de classe tout au long de la journée et durant certaines périodes préprogrammées. Pour des raisons de sécurité, ils ne peuvent voir que la salle de classe où se trouve leur enfant. Chaque cybercaméra est ni plus ni moins de la taille d'un détecteur de fumée qui capte tout le jeu et l'apprentissage en action à partir du plafond, ce qui donne aux parents une assez vaste perspective. Toutefois, ces derniers ne peuvent rien entendre lorsqu'ils observent leurs enfants en ligne, car cela irait à l'encontre d'un autre aspect de la protection de la vie privée.

Il est parfois difficile pour les parents de se concentrer au travail sachant que quelqu'un d'autre s'occupe de leur enfant; aussi, avoir la possibilité de jeter un coup d'œil sur lui depuis leur lieu de travail ou leur domicile grâce au système sécurisé de cybercaméra est souvent apaisante. Même si les parents ne sont pas en mesure d'être auprès de leur enfant toute la journée, jour après jour, ils ont tout de même la possibilité de les observer comme « à vol d'oiseau ».

L'entreprise Kids & Company a établi un partenariat avec Daycarewebwatch.com vu que la sécurité était d'une importance capitale pour les deux entreprises.

Pour pouvoir se servir de cette technologie de pointe, le parent reçoit un code et un mot de passe sécurisés. Le système utilise



des authentifiants individuels vérifiés pour chaque usager si bien que seules les personnes autorisées peuvent voir l'enfant en question.

Cette technologie comporte aussi une autre grande caractéristique : ce ne sont pas que les parents qui peuvent voir leurs petits amours, mais aussi les grands-parents. Kids & Company a reçu une quantité innombrable de témoignages chaleureux de grands-parents vivant un peu partout dans le monde, qui n'ont jamais rencontré leur petit-fils ou petite-fille. Grâce à leur capacité de se connecter aux cybercaméras de l'entreprise, ils peuvent voir leurs petits-enfants rire et jouer. Ils en ressentent immensément de réconfort et de soulagement. D'autres grands-parents ont dit avoir déjà rencontré leurs petits-enfants, mais comme ils vivent dans un autre pays que ceux-ci, ce sont les cybercaméras qui leur permettent de demeurer en contact avec eux et de les voir grandir.

Les cybercaméras augmentent le sentiment de sécurité et d'assurance des parents lorsqu'ils choisissent un service de garde qui veillera sur leur enfant durant la journée. Une autre mère nous a informés récemment que la capacité de pénétrer, par un clic de souris, dans la vie de son enfant était une des raisons pour lesquelles elle avait choisi Kids & Company et ainsi réduit sa propre anxiété causée par la séparation.

Les cybercaméras contribuent à la politique de « porte ouverte » de Kids & Company. Les familles peuvent ainsi voir toutes les belles choses qui se produisent au service de garde et dont bénéficient leurs enfants. Les parents d'aujourd'hui s'attendent à trouver une telle politique et à avoir accès à leurs enfants.

Du point de vue de l'entreprise, les directrices et directeurs qui gèrent les différents services ont aussi la possibilité d'observer chaque salle de classe. Les cybercaméras permettent une communication mieux organisée et plus puissante qui s'avère extrêmement efficace dans les milieux de l'éducation. Elles contribuent à veiller à ce que les enseignantes et enseignants maintiennent un haut niveau de soins. En outre, les cybercaméras constituent de formidables outils d'encadrement du travail d'enseignement qui peut dès lors être observé et amélioré. Les directrices et directeurs peuvent également offrir aux gens de l'extérieur des tournées virtuelles après les heures d'ouverture régulières du service afin de montrer aux clients potentiels vivant en dehors de la ville de quoi a l'air le service de garde et la salle de classe qui accueillera leur enfant.

Les avantages d'un système de cybercaméra pour l'entreprise Kids & Company sont innombrables. L'inscription aux services de garde qui mettent en œuvre pareil système continue d'augmenter puisque ceux-ci offrent aux parents la possibilité de voir leur enfant en action quand ça leur plaît. On constate une diminution des appels téléphoniques et des interruptions en salle de classe du fait que les parents peuvent simplement cliquer sur le bouton de leur souris pour voir ce qui se passe. Une autre raison importante a trait aux enfants eux-mêmes. Les parents peuvent quitter les lieux, l'enfant sait que son père ou sa mère est avec lui, ce qui réduit son anxiété découlant de la séparation.

Kids & Company, une entreprise fière d'être canadienne, travaille directement avec les sociétés axées sur le bien-être des familles en vue de les pourvoir d'options progressistes en matière de garde d'enfants destinées à favoriser la conciliation famille-travail et la productivité. Grâce à leur partenariat avec Kids & Company, des sociétés de haut niveau de divers secteurs peuvent ajouter le recours à un service de garde, y compris à plein temps et à temps partiel, ainsi que des soins de relève d'urgence et des soins aux aînés, à leur gamme d'avantages sociaux offerts aux employés. À certains endroits, on offre aussi des services de garde communautaires. Cofondée par Victoria Sopik et Jennifer Nashmi en 2002, l'entreprise Kids & Company est résolue à poursuivre son expansion et à offrir des services de garde d'une égale qualité dans chaque région du Canada.

Préoccupations entourant les caméras Web dans les services de garde

La FCSGE a interviewé Esther Seaman, qui était éducatrice au centre de la famille du Kanata Research Park au moment où des caméras Web y ont été installées en 2004 et qui en est aujourd'hui la directrice.

FCSGE : À l'origine, pourquoi des caméras Web ont-elles été installées au centre du Kanata Research Park?

ES : Au départ, il s'agissait d'un projet pilote mené par la société privée de haute technologie March Networks dans Kanata Park. Cette société a financé toute cette initiative et en a assuré la gestion complète – de la logistique technique, en passant par l'installation et le branchement jusqu'à la maintenance.

FCSGE : Comment fonctionnaient les caméras Web?

ES : Ces caméras étaient dépouillées de son, ce qui fait qu'on pouvait voir les interactions physiques, mais sans entendre de paroles. Au départ, l'absence de son a soulevé des préoccupations... Les parents et les spectateurs pourraient en venir à mal interpréter une situation.

FCSGE : Quelles difficultés ou inquiétudes, s'il y en avait, ont soulevé ces caméras et le fait que les parents épiaient leur enfant?

ES : Les caméras nous posaient un problème dans le cas des enfants sous la responsabilité des services d'aide à l'enfance ou dont les parents se disputaient la garde. Les parents de ces enfants exigeaient qu'aucune photo ou image de leur petit ne soit prise. Pour cette raison, nous devons fermer la caméra pour cet enfant ou même tout son groupe.

FCSGE : J'ai entendu dire que la présence de caméras Web soulevait souvent des préoccupations au niveau de la sécurité. Qu'en pensez-vous?

ES : C'est vrai. À mon avis, rien n'est sécuritaire dans Internet. Il est impossible de savoir avec qui les parents partagent les vidéos, qui y a accès, même s'il fallait des mots de passe. Les familles les partagent avec d'autres membres de leur famille puis avec des amis, ce qui fait qu'à la fin on ne sait plus qui voit les images prises par les caméras. Ces caméras instaurent une vulnérabilité générale.



FCSGE : Quelle a été l'incidence des caméras Web sur le centre globalement et sur les programmes de la petite enfance?

ES : Nous avons eu la chance que le projet pilote soit entièrement financé et géré par cette société privée, parce qu'une telle initiative est très coûteuse et au-delà de nos moyens. Je ne pourrais pas justifier de dépenser autant d'argent quand des fonds pareils pourraient être affectés aux salaires des éducatrices, aux fournitures, à des initiatives pour les programmes ou à de la formation. Certains craignent que les caméras soient perçues comme une solution de remplacement à de bons programmes.

FCSGE : Comment les éducatrices se sentaient-elles par rapport à la présence de caméras et au fait d'être surveillées quand elles étaient avec les enfants? Quelles incidences ces caméras ont eu sur elles?

ES : De toute façon, notre centre a une politique de porte ouverte et nous encourageons les parents à venir et à rester quand ils le peuvent pour participer à tout le programme. Alors, la présence de caméras change peu de choses. Mais il faut se demander si certains centres utilisent ces caméras pour juger les éducatrices de la petite enfance et scruter leur travail à la loupe. Il ne faut pas non plus donner aux parents une fausse impression de sécurité. Le contact humain prime et nous y accordons la priorité ici. L'orientation initiale des parents dure passablement longtemps et durant cette période nous leur soulignons l'importance de tisser des liens avec le programme, le centre et les intervenantes et d'entretenir ces liens. Nous bâtissons une collectivité grâce aux liens que nous entretenons.

FCSGE : Quels ont été certains des avantages des caméras dans votre centre? Les caméras vous manquent-elles?

ES : Il était intéressant d'avoir des caméras pour que les enfants puissent communiquer avec leurs grands-parents à l'étranger qu'ils ne voyaient pas autrement. De toute façon, nous documentons la journée des enfants et nous envoyons des photos aux parents et aux grands-parents par courriel, mais ces caméras ajoutaient du piquant à notre quotidien pour réunir des enfants avec leur famille dans d'autres pays. Malgré cela, dans l'ensemble, les caméras ne me manquent pas. Je pense que nos fonds sont mieux affectés à des programmes créatifs.

Le centre de la famille du Kanata Research Park est un service de la petite enfance autorisé, à but non lucratif et situé sur les lieux de travail. Il dessert les enfants de 18 mois à 10 ans et accepte aussi des enfants à temps partiel. Les pratiques sont adaptées au développement de l'enfant et lui offrent la possibilité de s'engager pleinement avec les autres enfants et les adultes dans un environnement positif.

LES SERVICES DE GARDE DANS UN MONDE BRANCHÉ

Robert Johnson pactise avec le diable

Témoignage introspectif d'un enseignant en ÉPE sur la façon dont on peut utiliser la technologie pour exploiter son potentiel

par Marc Battle

« *C'est le cadre qui change avec chaque nouvelle technologie et non seulement l'image dans le cadre.* »

—Marshall McLuhan

Le 29 juillet 2009. Six milles au nord de Clarksdale, Mississippi

Mon fils allume la radio alors que nous nous dirigeons sur l'autoroute 61 vers le fameux Crossroads, aux États-Unis. *Highway to Hell*, du groupe AC/DC, retentit à tout rompre dans le premier poste que nous syntonisons et nous nous regardons l'un l'autre en riant. Ça ne peut tomber mieux. Nous nous dirigeons vers le carrefour. Nous allons là où le musicien de blues, Robert Johnson, a vendu son âme au diable pour jouer de la guitare. Nous nous rendons aux portes de *Highway to Hell*.

Lorsque la chanson prend fin, nous arrivons à la jonction des autoroutes 61 et 49, dans la ville de Clarksdale. C'est à cet endroit que le pacte faustien a été conclu. Au beau milieu des années 1930, un jeune musicien nommé Robert Johnson a rencontré, sa guitare à la main, un homme de taille imposante nommé Legba; un vaudou farceur surnommé le diable. Si l'on en croit la légende, Legba a demandé à Robert Johnson de lui prêter sa guitare. Après l'avoir accordée, il a joué un petit air et l'a remise à Robert. « C'est fait », a dit Legba, avant de disparaître dans la nuit.

Robert est retourné à un *juke joint* sur les rives du Mississippi, non loin de Clarksdale, et il a joué de la guitare comme personne d'autre ne l'avait jamais fait avant lui. Selon la légende du blues, Son House, il s'est transmué, d'un joueur d'harmonica moyen et d'un terrible guitariste en celui qui allait devenir le précurseur de la guitare contemporaine. Il est dit que tous les chemins des guitaristes aboutissent à Robert Johnson.

Toutefois, tous les pactes faustiens ont une fâcheuse tendance à se terminer de façon dramatique. À l'âge tendre de 27 ans, Robert Johnson s'est éteint de mort lente, tant mystérieuse que douloureuse. Même si sa vie fut brève, son influence sur la musique a été monumentale.



Pour tout dire, je ne crois pas que M. Johnson ait vendu son âme, mais j'adore la légende et tout son cortège d'agitation et d'envoûtement. À mon sens, sa transformation miraculeuse ne relève pas de la superstition, mais plus vraisemblablement de la technologie. On raconte que Robert a passé la plupart de ses années de formation à voyager de ville en ville dans le Sud. Il semble qu'au fil de ces pérégrinations, il ait vécu un jour avec une femme de beaucoup son aînée, qui possédait un phonographe et une vaste et riche collection de disques. Robert a fait ce que la plupart des jeunes guitaristes font : il a gratté sa guitare au rythme des mélodies qu'il tentait de reproduire. C'est ainsi qu'il a appris son métier. (Voilà le secret de la fascination qu'exerçaient sur les foules ses inimitables sonorités). Le diable s'était incarné en phonographe, la nouvelle technologie des années 1930.

De nos jours, la fameuse jonction, le Crossroads, brille sous les feux de circulation et est entourée d'un magasin de meubles, d'un lot vacant, d'un poste d'essence et d'un restaurant-minute. Il est certain que les choses ont changé depuis l'époque où M. Johnson s'y est arrêté, mais une chose est demeurée la même : la technologie, intelligemment exploitée, peut changer le monde. Un tourne-disque est tout ce qu'il a fallu à Robert Johnson pour réveiller son potentiel et pour changer à jamais le monde de la musique. Constatez les retombées en cascade de la première presse à imprimer créée par Gutenberg. Cette machine toute simple a conféré aux gens qui l'ont utilisée le pouvoir de créer une nouvelle religion, de favoriser la démocratie et de mettre à l'honneur l'individualisme et liberté. Ce n'est pas la technologie qui a produit ces changements, mais c'est elle qui a allumé la flamme dans l'esprit des gens qui l'utilisaient.

Tout cela me rappelle la séance à laquelle j'ai participé l'autre soir. Alors que je m'entretenais avec le fantôme de Marshall McLuhan, il m'a dit que lorsque les éducateurs pensent à mettre la technologie au service de leur propre création ou de celle des enfants, dans une salle de classe, ils doivent tout d'abord se poser quelques questions.

Le fantôme de Marshall disait vrai. Il m'arrive parfois, dans mon rôle d'enseignant au collégial, de me sentir totalement envahi par la technologie et ses gadgets. Comment faire la part des choses entre les jouets qui ont pour seul rôle de me divertir et ceux changeront ma manière d'agir?

Au collège, il y a quelques années, mon département a investi dans de l'équipement cinématographique professionnel à l'usage des professeurs. Grâce à une formation offerte par le collège et la collaboration entre collègues, nous avons filmé pendant dix mois une série d'observations de la vie d'une petite fille de cinq ans fréquentant un service de garde. Chaque observation constitue une petite histoire, une saynète, dans laquelle nous sommes témoins de la sagesse, de la beauté, des curiosités et des drames de l'enfance se déroulant sans interruption devant nos yeux.

Cette série intitulée *Training the Eye: Jordyne*, est mon tourne-disque à moi. Chaque fois que j'observe Jordyne en interaction avec son monde, il me vient de nouvelles idées pour mon travail. Chaque fois, j'apprends quelque chose de nouveau à propos des enfants et à propos de moi-même. Chaque fois que je passe du temps à regarder les films, je comprends un peu mieux le développement de l'enfant et je saisis mieux la signification réelle de ces mots qui valent leur pesant d'or. Ce faisant, je dénoue le potentiel enfoui en moi... des pouvoirs qui m'ouvrent des portes, non seulement dans mon propre travail, mais aussi dans ma vie avec les enfants. C'est ce qui se produit lorsque nous photographions et commentons les expériences des enfants dans nos services de garde. Le bon outil a la capacité de changer ce que nous faisons et qui nous sommes.

Qu'en est-il de la technologie que nous mettons au service des enfants avec lesquels nous travaillons? Les mêmes principes ne doivent-ils pas s'appliquer? Les enfants devraient-ils avoir accès à un outil qui peut donner libre cours à leur potentiel et qui les aider à bâtir des relations plus fortes entre eux et à mieux se comprendre les uns les autres? Je ne parle pas ici des ordinateurs ou des téléphones intelligents et de leurs applications en salle de classe. Tenons-nous-en à une technologie simple et pertinente. Nous ne mettrions pas entre les mains d'un enfant *Guerre et paix* de Tolstoï en lui disant de le lire, ni un cor français en lui demandant d'en jouer. Nous lui donnons des livres d'images et des tambours; donnons-lui donc des poulies et des roues et des objets qui bougent. Des choses qui permettent d'écouter et de voir. Des choses qui laissent des marques et des choses qui servent à en fabriquer d'autres et qui font beaucoup, beaucoup de bruit. Le bon outil change ce que fait l'enfant et qui il est.

Au moment où nous quittons Clarkesdale à la tombée du jour en laissant le fantôme derrière nous, mon fils insère un de ses CD hip hop dans le lecteur. Sur un rythme vibrant et galopant, un gars récite une poésie rythmée tandis qu'un autre fait entendre le grincement d'une mélodie sur un tourne-disque. Tant eux que Robert Johnson puisent à la même source d'inspiration; tous sont influencés par la technologie qu'ils utilisent pour libérer leur potentiel. Inutile de recourir à la superstition.

Alors qu'à nos côtés s'égrainent des champs de coton et des tonnes et des tonnes de rangées de maïs, mon fils utilise son téléphone intelligent pour nous réserver une chambre dans un hôtel haut de gamme près de Batesville. Le bon outil a la capacité de changer ce que l'on fait... et j'avais besoin d'un bain.

Marc Battle est enseignant en ÉPE au Red River College. Pour rédiger cet article, il a fait courir sa plume sur du papier tout en écoutant des disques, mais il a fait appel à une ressource en ligne pour se conformer aux règles de l'APA (les normes bibliographiques).

Référence

Guralnick, P., + Scorsese, M. (2003). *Martin Scorsese Presents the Blues: A Musical Journey*. New York: Amistad

Quel type de technologie sera le plus susceptible de stimuler le potentiel de l'enseignant et de l'enfant? Quel type de technologie créera des relations nouvelles et une plus grande proximité? Quel type de technologie nous aidera à mieux nous comprendre les uns les autres?



RÉSEAU PANCANADIEN ET AU-DELÀ

États-Unis

La FTC songe à imposer des limites à la collecte de renseignements sur les enfants en ligne

La Federal Trade Commission (FTC) a annoncé qu'elle songeait à imposer des règles de protection de la vie privée en ligne qui compliqueraient la tâche des annonceurs et des réseaux sociaux qui recueillent des renseignements sur les enfants sans la permission des parents. http://www.washingtonpost.com/business/economy/ftc-studies-rules-to-curb-collection-of-online-data-on-children/2012/08/01/gJQANGpPQX_story.html

Alberta

Le gouvernement de l'Alberta a annoncé un plan d'investissement dans la garde à l'enfance qui permettra d'accroître le nombre de places, d'aider les exploitants d'un service de garde à recruter et à retenir du personnel, et d'aider les parents à faible et à moyen revenu – y compris les parents d'enfants d'âge scolaire – à acquitter les frais de garde.

Colombie-Britannique

Les défenseurs de la garde d'enfants en Colombie-Britannique qui cherchent à rendre les services de garde abordables dans cette province ont soumis une proposition au ministère du Développement de l'enfant et de la Famille pour rendre les services de garde universels. La Coalition of Child Care Advocates of B.C., qui a rencontré un sous-ministre en septembre, explique que sa proposition prévoit la création d'un réseau de centres pour les enfants de 1 à 6 ans qui serait géré par le ministère de l'Éducation. Ce plan propose que les services de garde soient offerts moyennant 10 \$ par jour pour une place à temps plein et 7 \$ par jour pour une place à temps partiel et qu'ils soient gratuits pour les familles ayant un revenu annuel inférieur à 40 000 \$. Le gouvernement provincial n'est pas très chaud à cette idée, en partie à cause des 1,5 milliard de dollars qu'il en coûterait pour mettre en œuvre ce plan en entier.

Île-du-Prince-Édouard

En mars dernier, le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance ont publié *Healthy Living Guidelines*

to Islanders [lignes directrices pour que les Prince-Édouardiens vivent sainement]. La province croit qu'il vaut mieux acquérir de bonnes habitudes de vie en bas âge. Il est donc essentiel que ces lignes directrices favorisant de saines habitudes soient mises en œuvre dans les centres d'apprentissage et de garde des jeunes enfants dans toute l'Île-du-Prince-Édouard.

Ces lignes directrices visent à offrir aux centres d'apprentissage et de garde de jeunes enfants de la province une orientation utile, des conseils concrets et, le cas échéant, des instructions précises sur la manière de créer les environnements les plus sains et les plus sûrs pour les enfants. La réussite de la mise en œuvre de ces lignes directrices repose sur leur mise en pratique tant par les éducatrices et le personnel que les parents.

Manitoba

En avril 2012, l'honorable Jennifer Howard, ministre des Services à la famille et du Travail, a annoncé des fonds supplémentaires sur deux ans pour les établissements de garde d'enfants. L'accroissement des subventions d'exploitation et un nouveau plafond de frais imputables aux parents permettront d'aller chercher 17 millions de dollars de revenus supplémentaires au cours des deux prochaines années pour aider les centres à accroître les salaires des intervenantes et à compenser l'augmentation des coûts d'exploitation.

Pour refléter les changements du marché au Manitoba ainsi que la valeur relative des salaires, la Manitoba Child Care Association a recommandé que la dernière édition de la *Market Competitive Salary Guideline Scale for Early Learning and Child Care Centres* [échelle directrice de salaires compétitifs sur le marché pour les centres d'apprentissage et de garde des jeunes enfants] représente l'échelle salariale minimale pour les éducatrices et les aides-éducatrices de la petite enfance à temps plein et à temps partiel. Ce document renferme aussi la définition et une description des neuf postes et des cinq échelons d'expérience.

Le gouvernement néo-démocrate du Manitoba a annoncé en septembre 2012 qu'il financerait 65 nouvelles places en garderie dans la région de Whyte Ridge, ce qui s'inscrit dans la veine de ses efforts pour ajouter 900 nouvelles places dans la province cette année grâce à un

investissement de 9,1 millions de dollars. Le gouvernement a déclaré qu'il avait plus que doublé le financement de la garde à l'enfance au cours des dix dernières années parce qu'il a les familles du Manitoba comme priorité.

Nouveau-Brunswick

Le gouvernement provincial a annoncé qu'à compter du 1^{er} octobre il investirait un million de dollars supplémentaire dans le programme d'assistance aux services de garderie pour accroître les subventions versées et pour en élargir l'admissibilité en vue d'aider les familles à acquitter les frais des services d'apprentissage et de garde. Cette annonce fait partie du plan d'action sur trois ans de 38 millions de dollars du gouvernement provincial baptisé *Les enfants d'abord*. Ces changements portent l'investissement total dans ce programme à près de 15 millions de dollars. Ils font partie de l'approche progressive adoptée en vue d'augmenter les subventions et d'élargir l'admissibilité à celles-ci au cours des trois prochaines années. D'autres ajustements seront apportés en octobre 2013 et en octobre 2014.

L'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire a adopté son initiative sur trois ans baptisée *Objectif : l'inclusion*. Elle a embauché trois animatrices pour mettre en œuvre des modèles d'inclusion dans les centres de la petite enfance. Il y aura aussi des séances de formation qui s'ajouteront à notre programme en français et en anglais.

Nouvelle-Écosse

La province consulte actuellement la population de la Nouvelle-Écosse au sujet d'un plan visant à assurer aux jeunes enfants le soutien nécessaire à leur plein épanouissement. Les six premières années de vie sont cruciales pour le développement de l'enfant. La consultation menée à l'échelle de la province contribuera à orienter une démarche novatrice et intégrée vis-à-vis du développement de la petite enfance pour offrir aux familles des services accessibles, abordables et de qualité. En juin, des réunions ont eu lieu avec des intervenants clés et des groupes de discussion avec les familles.

Ontario

Le secteur de la petite enfance poursuit sa transition du ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse vers le ministère de l'Éducation. Dans la foulée de ce changement, le ministère de l'Éducation



cherche officiellement obtenir les réactions du secteur sur la façon de stabiliser et de transformer le système pour en arriver à des services stables et de qualité supérieure.

Le document de travail *Modernisation des services de garde en Ontario* sollicite des avis sur les formules de financement pour le fonctionnement, les priorités en matière de financement des immobilisations, les programmes de qualité, un cadre législatif et réglementaire modernisé, et la transparence et le renforcement de l'expertise. La province dit qu'elle doit en arriver à un plan pour la garde d'enfants en synchronie avec son initiative de 1,5 milliard de dollars pour la maternelle et le jardin d'enfants qui met l'accent sur la mise en œuvre de programmes dans les écoles ou rattachés à celles-ci de manière à assurer une transition sans heurt pour les enfants et les familles.

La province promet de mettre en place une nouvelle formule de financement, d'investir dans les immobilisations pour aider les exploitants de services de garde à adapter leurs programmes à de jeunes enfants, d'élaborer des lignes directrices obligatoires pour ces exploitants, et de moderniser la *Loi sur les garderies*, qui n'a pas été revue depuis près de 30 ans.

Québec

Les élections du 4 septembre dernier ont mené le Parti québécois et sa chef, Pauline Marois, à la tête d'un gouvernement minoritaire. La plateforme électorale de ce parti promettait une place en garderie pour chaque enfant du Québec dans le cadre du programme de garderie à 7 \$ par jour. M^{me} Marois, mère de quatre enfants et grand-mère de deux petits-enfants, est celle qui a mis sur pied le populaire programme à 5 \$ par jour en 1997. Le jour de son élection, elle a annoncé qu'elle voulait maintenant mener à terme cette initiative et ajouter 15 000 places en plus de celles déjà promises par les Libéraux, portant ainsi le total de places à 250 000 d'ici la fin du mandat du Parti québécois.

M^{me} Marois a indiqué que les coûts supplémentaires s'élèveraient à 177 millions de dollars et qu'il n'y aurait pas de hausse des frais pour les parents.

Saskatchewan

Les longues listes d'attente, le manque de financement public et la pénurie d'éducatrices de la petite enfance qualifiées font que le coût des services de garde autorisés à Saskatoon grimpe, selon les

fournisseurs de tels services. Parmi la dizaine de services de garde autorisés, la plupart rapportent qu'ils ont augmenté leurs tarifs mensuels ou devront le faire d'en moyenne 20 à 30 \$ au cours des prochains mois. Pour les poupons, soit les enfants de 18 mois et moins, le tarif mensuel moyen d'une place dans un service de garde autorisé s'élève entre 800 et 1 200 \$. Le tarif pour les tout-petits s'élève entre 450 et 800 \$ par mois.

Terre-Neuve-et-Labrador

Le gouvernement provincial a annoncé qu'à compter de 2016, les compétences minimales exigées pour les personnes qui travaillent dans les services de garde correspondront au certificat de niveau I (certificat d'une année en éducation de la petite enfance) et que l'accession à ce niveau sera facilitée. Les titulaires d'un certificat de niveau I et les titulaires d'un certificat de niveau II exploitant un centre bénéficieront d'un supplément accru. Par contre, les titulaires d'un certificat de niveau II qui n'exploitent pas de centre ne bénéficieront d'aucune augmentation.

Le département d'apprentissage de la petite enfance du ministère de l'Éducation travaille à élaborer un cadre pour l'apprentissage des jeunes enfants. L'AEENL participe à ces efforts.

15-17

Vancouver (Colombie-Britannique) Troisième Congrès annuel sur la santé et le bien-être des enfants, des adolescents et des adultes ayant une déficience développementale

Congrès qui renseignera sur l'aspect psychiatrique, le comportement et les aspects complexes de la santé particuliers aux personnes ayant une déficience comportementale. Mise en vedette de pratiques exemplaires dans ce domaine. Pour en savoir davantage, consultez le site www.interprofessional.ubc.ca/HealthAndWellbeing.

17

Calgary (Alberta) Troisième Congrès annuel pour la Journée nationale de l'enfant de l'Alberta Resource Centre for Quality Enhancement

Spécialiste de la petite enfance et conférencière prisée, Carol McCloud, vient pour la première dans l'Ouest canadien pour expliquer comment elle a adapté pour les enfants le message percutant de son livre *Have You Filled a Bucket Today? A Guide to Daily Happiness for Kids*. Pour vous inscrire, consultez le site www.arcqe.ca.

20

Scène nationale Journée nationale de l'enfant

Activités dans des collectivités des quatre coins du Canada pour souligner la Journée nationale de l'enfant.

CALENDRIER

NOVEMBRE

5-9

Échelle nationale Semaine éducation médias

Activités sur le thème « Le respect de la vie privée : ça compte ». Pour y participer, consultez le site www.medialiteracyweek.ca/fr.

6-8

Winnipeg (Manitoba) Forum 2012 de la Journée nationale de l'enfant

Coming Back to the Drum: A Shared Journey
Le forum de cette année abordera la collaboration avec les enfants et les familles autochtones (Métis, Inuits, Premières Nations) au Manitoba. D' Rob Santos : développement de la petite enfance; D' Herman Michell : inclusion de contenu culturel.

JANVIER

17-20

Watrous (Saskatchewan) Retraite hivernale 2013 de la SECA

Cette année, la retraite hivernale de la Saskatchewan Early Childhood Association (SECA) se tiendra dans le magnifique centre de villégiature Manitou Springs. La retraite pour les directrices aura lieu du jeudi 17 au vendredi 18 janvier, et celle des éducatrices du samedi 19 au dimanche 20 janvier.

31 jan.-2 fév.

Edmonton (Alberta) Sixième Congrès annuel de l'organisme Children's Autism Services of Edmonton

Conférence principale d'Arthur Fleishman, auteur de *Carly's Voice*. Aussi toute une série de conférences intéressantes sur les questions d'alimentation, les loisirs et



les sports pour les enfants atteints d'un trouble du spectre de l'autisme, l'acquisition du langage en bas âge, l'utilisation de la technologie, la pensée sociale entourant les enfants et les adolescents autistes de haut niveau, et plus encore. Pour vous inscrire, consultez le site www.childreusautism.ca.

FÉVRIER

6-8

Toronto (Ontario)

Congrès annuel 2013 du Centre de ressources Meilleur départ
Congrès qui traitera de sujets d'intérêt pour les fournisseurs de services qui travaillent dans le domaine de la santé génésique et du développement de la petite enfance. Pour en savoir davantage, consultez le site www.beststart.org.

MARS

8-9

Lethbridge (Alberta)

Congrès présenté par l'Alberta Child Care Director's Association of Southwest Alberta en partenariat avec le collège Lethbridge et le ministère des Services sociaux de l'Alberta. Consultez le site www.albertachildcare.org.

MAI

2-4

Richmond (Colombie-Britannique)

42^e congrès provincial de l'Eearly Childhood Educators of British Columbia. Pour en savoir davantage, consultez le site www.ecebc.ca.

23-25

Winnipeg (Manitoba)

36^e congrès provincial annuel de la Manitoba Child Care Association. Pour en savoir davantage, consultez le site www.mccahouse.org.

RESSOURCES

Digital Decisions

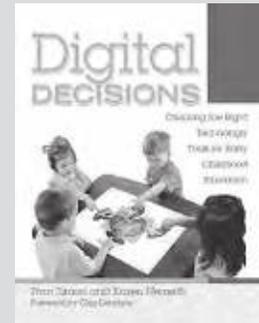
Choosing the Right Technology Tools for Early Childhood Education

Que vous soyez une techno-branchée à la recherche de nouvelles idées et de conseils sur les pratiques adaptées au développement, ou une nouvelle adepte de l'utilisation de la technologie au profit des jeunes enfants, ce livre vous aidera à choisir et à mettre en œuvre les meilleurs outils technologiques pour votre classe préscolaire !

Ce guide dépourvu de jargon vous permettra d'évaluer les outils et les débouchés qu'offre la technologie et de les intégrer à votre programme préscolaire de façon à pouvoir présenter aux enfants des activités concrètes et réelles, en mode interactif.

Vous trouverez au fil des chapitres des conseils utiles pour rendre la technologie plus efficace auprès de ceux et celles qui travaillent avec des enfants qui apprennent deux langues ou qui ont des besoins spéciaux. On peut acheter le livre à l'une ou l'autre des adresses suivantes : <http://www.ecetech.net> ou <http://www.gryphonhouse.com>.

Auteurs : Fran Simon, Karen N. Nemeth; ISBN: 978-0-87659-408-7; Maison d'édition : Gryphon House; Livre de poche; Pages: 192, © 2012; Article : 10023; Prix: 34,95 \$



Le travail atypique et la garde d'enfants

Réalisé à partir des données de l'Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009 (EUSG), ce bulletin examine les relations entre le travail atypique des parents et la garde utilisée en raison du travail ou des études pour les enfants de moins de 5 ans. Deux formes d'atypisme du travail sont considérées dans les analyses, et ce, pour les deux parents, puis séparément pour la mère et le père : l'horaire non usuel et le statut atypique de l'emploi. En ce qui concerne les modalités de la garde, plusieurs sont étudiées : le type de garde (régulière ou irrégulière), le principal mode de garde utilisé, le recours ou non à un second mode de garde, le nombre d'heures de garde régulière, la fréquence des difficultés rencontrées dans l'organisation de la garde et les préférences quant à la garde régulière.

ISSN 1913-4460 (version imprimée); ISSN 1913-4479 (en ligne); Nombre de pages : 28; Date de parution : 2012-06-19; Bon de commande (distribution restreinte); Le travail atypique et la garde d'enfants (770 Ko)

Sites Web

ECETech.net

ECETech.net est une ressource communautaire pour les éducatrices et éducateurs de la petite enfance désireux d'explorer le côté pratique de l'utilisation de la technologie dans les milieux de la petite enfance. C'est le résultat d'une collaboration entre deux spécialistes de l'éducation de la petite enfance axés sur la technologie, Karen Nemeth et Fran Simon, qui croient que l'enseignement et l'apprentissage dans les milieux de la petite enfance peuvent être améliorés grâce au recours à une technologie éducative adaptée au stade de développement des enfants. <http://www.ecetech.net>

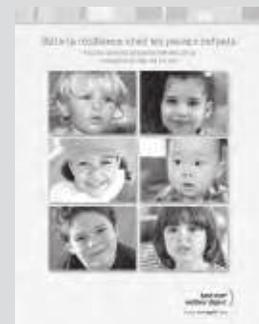
Bâtir la résilience chez les jeunes enfants : Pour les parents de jeunes enfants, de la naissance à l'âge de six ans

Bâtir la résilience chez les jeunes enfants est un outil pour vous aider à améliorer la capacité de votre enfant à surmonter les défis de la vie et à s'épanouir.

Elle contient :

- des informations courantes;
- des conseils utiles;
- des témoignages de parents;
- des liens vers d'autres ressources.

Disponible en format imprimé et PDF. Ce livre est peut être téléchargé gratuitement à : www.meilleurdepart.org/ressources/develop_enfants. Pour obtenir une copie papier de cette brochure : beststart.org/ressources/order.html





Quand il s'agit de garde d'enfants, la plus haute priorité est "l'Hygiène".

Ingénierie allemande. Qualité allemande. Fabriqué en Allemagne.

On garantie les meilleurs résultats avec les lave-vaisselle Miele Professional, qui sont fabriqués en Allemagne. Avec une température du rinçage final extra-chaude de 85°C, des programmes de lavage rapides et efficaces, d'une durée de moins de 22 minutes, et 2 niveaux de panier pour une flexibilité optimale. Vous recevrez la qualité et l'efficacité tout-en-un.

mieleprofessional.ca

Service de fabricant disponible: 1-888-325-3957

Vancouver • Calgary • Edmonton • London • Toronto • Kingston • Ottawa • Montreal

© Miele Limitée 2011. © 2011 Miele Limited.

Miele
PROFESSIONAL

Devenir membre
de la FCSGE et
s'abonner à

Interaction



Oui! Je souhaite devenir membre de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) et recevoir le magazine *Interaction*.

Particulier : 65 \$

Organisation : 90 \$

Étudiant : 35 \$

www.qualiteservicesdegardecanada.ca

Un service de
garde de qualité
n'est pas un
privilège

C'est un droit
fondamental
des Canadiens

Chaque jour, des millions de parents confient leurs enfants à des prestataires de soins et à des éducateurs. La qualité des soins doit être la plus grande possible. Notre réseau pancanadien d'organismes affiliés s'assure que ceux qui s'occupent de nos enfants ont les connaissances et les outils nécessaires pour dispenser les meilleurs soins.



Apprentissage précoce
et garde d'enfants de
qualité :

Faisons de nos enfants
une priorité nationale

www.qualiteservicesdegardecanada.ca



FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES
DE GARDE À L'ENFANCE

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION