

Interaction

VOLUME 28, NUMÉRO 2, AUTOMNE 2014



Le leadership pédagogique et le jeu turbulent

La Convention des Nations
unies relative aux droits de
l'enfant a 25 ans cette année

Angoisse de séparation
ressentie par la mère



Journée
NATIONALE DE
l'enfant

Le 20 novembre

Perfectionnement professionnel en ligne

Relever le défi : Stratégies efficaces auprès des enfants présentant des problèmes de comportement dans les milieux de la petite enfance

Le comportement des enfants dont vous vous occupez vous pose-t-il des défis? Avez-vous besoin de stratégies pratiques pour vous aider dans vos interactions quotidiennes avec les enfants?

S'appuyant sur la ressource populaire *Relever le défi* de Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky, notre cours en ligne et révisé sera offert sous forme de six modules présentés sur une période de six semaines, au bout desquelles sera décerné un certificat. Voilà l'occasion rêvée de parfaire votre perfectionnement professionnel dans le confort de votre foyer.

Vérifiez notre site Web, www.cccf-fcsge.ca, et notre page Facebook pour avoir toutes les coordonnées sur ce cours et sur les autres choix de cours en ligne que vous propose la FCSGE grâce à ses ressources qui assureront votre perfectionnement professionnel!

Inscrivez-vous sur notre site web



CANADIAN
CHILD CARE
FEDERATION
FÉDÉRATION
CANADIENNE DES
SERVICES DE GARDE
À L'ENFANCE

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.cccf-fcsge.ca/fr/adhesion/

Le leadership pédagogique et le jeu turbulent (voir page 19)



Le leadership pédagogique et le jeu turbulent

20 Le jeu comme outil de développement d'un cerveau socialement compétent

Sergio M. Pellis et Vivien C. Pellis

23 Réflexion sur le jeu turbulent

Jane Hewes

25 La personnification du leadership pédagogique

Corine Ferguson

27 Le jeu turbulent : Quelle est son importance?

Jan Blaxall

31 Prendre les devants et soutenir le jeu musclé

Frances Carlson

33 La pédagogie : un sujet brûlant d'actualité

Brigitte Insull

Sections

OPINIONS

2 Dans les coulisses

Claire McLaughlin

3 À l'interne

La Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant a 25 ans cette année

Robin McMillan

5 De mon observatoire : Le temps des grandes idées

Christopher Smith, Fondation Muttart

6 Critique de livre : The Hanen Centre's, *I'm Ready! How to Prepare Your Child for Reading Success*

Karen McLaughlin

7 Les professionnels de la garde d'enfants donnent l'exemple en vérifiant la présence de radon dans leur centre

Erica Phipps, PCSEE

PRATIQUE

9 La condition humaine enfantine en services de garde

Suzanne Major

11 Une aventure de pirate à la garderie Sweet Peas : *L'histoire d'un programme émergent*

Julie Hansen

IDÉES

13 Angoisse de séparation ressentie par la mère : une entrevue avec Palmina

Ioannone, Ph. D.

Connie Winder

NOUVELLES

34 Réseau pancanadien et au-delà

36 Calendrier

36 Ressources

Une nouvelle feuille-ressources accompagne ce numéro

N° 104 – *Groupe de soins principal*



La photo de la couverture a été prise par Jane Blaxall de Toronto Ontario.

Dans les coulisses

L'article 31 de la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant reconnaît l'importance du jeu dans la vie des enfants, prenant acte du fait que le jeu est un droit particulier qui s'ajoute au droit de l'enfant à la récréation et aux loisirs tout en étant distinct de ce dernier. Les éducateurs et éducatrices de la petite enfance sont depuis longtemps au courant du pouvoir du jeu et de l'importance de celui-ci pour le développement des jeunes enfants; il existe d'ailleurs toute une documentation à l'appui des avantages du jeu physique.

Toutefois, le jeu non structuré, et en particulier le jeu turbulent, peut être en danger d'extinction dans une société où les milieux de la petite enfance sont de plus en plus structurés et où les activités récréatives sont encadrées, laissant peu de place au jeu libre et sans contrainte.

Lorsque nous voyons des chiots ou des oursins se rouler sur leurs frères et sœurs, en se pinçant et en se griffant, nous observons avec délectation ce genre de jeu physique. Mais dans le rôle d'intervenants et d'intervenantes, nous mettons en doute le bien-fondé de tels agissements chez les enfants. Nous nous posons des questions sur notre pratique et force nous est d'approfondir notre réflexion sur nos approches pédagogiques si nous voulons mettre de l'avant nos convictions quant à ce qui convient le mieux au bien-être des enfants, en nous fondant sur notre expérience et sur nos études sur le développement des jeunes enfants.

Comment nous, éducatrices et éducateurs de la petite enfance et directrices et directeurs de programme, défendons-nous et soutenons-nous ce « malmenage » dans le milieu de la petite enfance face au personnel et aux parents qui nous demandent avant tout de protéger les enfants de tout préjudice? Comment faire valoir l'importance d'un tel processus d'apprentissage dans notre centre et notre programme?

Ce numéro d'*Interaction* s'intéresse au leadership pédagogique et au jeu turbulent; nous nous demandons comment porter le flambeau d'un processus d'apprentissage qui s'inscrit dans notre façon d'envisager la qualité d'un service de garde d'enfants.

Dans la section IDÉES, nous nous penchons sur l'anxiété face à la séparation maternelle et sur la première expérience que font les intervenants et intervenantes de la gestion et de la facilitation de cette étape auprès des familles.

Enfin, joignez-vous à nous du 13 au 15 novembre à Winnipeg pour le **Congrès national Services de garde 2020** sur les politiques en matière de garde d'enfants au Canada. Stephen Lewis sera le conférencier d'honneur. Joignez-vous à une collectivité de plus en plus nombreuse d'éducateurs et éducatrices de la petite enfance, d'universitaires et de chercheurs, de décideurs, de militantes et militants et de parents provenant de milieux urbains, suburbains et ruraux et de collectivités autochtones un peu partout au Canada, qui travaillent ensemble à doter le pays d'un meilleur système de soins et d'éducation de la petite enfance.

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

Interaction

VOLUME 28, NUMÉRO 2, AUTOMNE 2014

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.cccf-fcsge.ca/fr/

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

Présidente, Conseil des membres	April Kalyniuk
Trésorière	Linda Skinner
Administratrice	Christine MacLeod
Administratrice	Marni Flaherty
Administratrice	Taya Whitehead
Administratrice	Cynthia Dempsey

CONSEIL DES MEMBRES

Alberta Child Care Association	Rosetta Sanders
Alberta Family Child Care Association	Rebecca Leong
Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario	Chanequa Cameron
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador	Helen Sinclair
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	Carman Barclay
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia	Joann Sweet
Early Childhood Development Association of PEI	Sonya Hooper
Early Childhood Educators of B.C.	Taya Whitehead
Home Child Care Association of Ontario	JoAnn Gillan
Manitoba Child Care Association	Jodie Kehl
Nova Scotia Child Care Association	Kathleen Couture
Saskatchewan Early Childhood Association	Jadranka Pocrnic
Soins et éducation à la petite enfance du Nouveau-Brunswick	Jean Robinson
Yukon Child Care Association	Cyndi Desharnais
Liaison des Territoires du Nord-Ouest	Elaïne 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

La Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant a 25 ans cette année

par Robin McMillan

La Convention relative aux droits de l'enfant (CRDE) est le traité sur les droits humains qui a été le plus ratifié dans le monde. Le Canada a ratifié la Convention le 13 décembre 1991. Depuis lors, bien des lois, politiques et pratiques touchant les enfants ont fait progresser le droit des enfants à la protection, au développement et à la participation aux prises de décision affectant leur vie. En fait, la Convention a été à l'origine d'un processus de changement social dans toutes les régions du globe en transformant les besoins fondamentaux des enfants en droits qui doivent être protégés et offerts plutôt qu'en continuant à les considérer comme des actes optionnels et charitables. La Convention exprime clairement l'idée que, loin de constituer un privilège exclusif, une qualité de vie élémentaire représente un droit pour tous les enfants.

Quel rôle peuvent jouer les praticiennes et praticiens?

La CRDC réaffirme le droit des enfants à la protection et à la satisfaction de leurs besoins auquel s'ajoute leur droit de

participation en reconnaissance du fait que les enfants sont des personnes en développement qui seront un jour capables de prendre part à la vie civique. L'article 29 de la Convention traite des buts de l'éducation, notamment du développement des enfants dans toute la mesure de leurs potentialités et de la préparation de ceux-ci à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre. En retour, les praticiennes et praticiens peuvent promouvoir une participation citoyenne responsable des jeunes enfants au moyen de l'éducation et épauler ceux-ci dans leur compréhension et leur expérience de leurs droits et responsabilités, dans les limites de leurs capacités.

Activité d'apprentissage : le respect et l'écoute d'autrui

Mettez de l'avant la capacité des enfants de faire preuve de respect en écoutant soigneusement autrui. Asseyez-vous en cercle avec les enfants et ayez à leur disposition une roche ou un bâton qu'ils pourront se passer à tour de rôle. Expliquez-leur que la personne qui tient la roche ou le bâton doit bénéficier de l'attention de tout le monde. Nous montrons notre respect envers cette personne en ne parlant pas et en écoutant attentivement ce qu'elle a à nous dire. Posez la question suivante : Qu'aimerais-tu dire maintenant à propos de quelque chose qui est très spécial pour toi? Demandez à un volontaire de commencer et permettez les réactions. Cette activité donne aux enfants d'âge préscolaire l'occasion d'apprendre à écouter autrui.

Pour obtenir davantage d'activités d'apprentissage et d'information au sujet de la CRDC, rendez-vous sur le site <http://www.cccf-fcsge.ca/topics/childrens-rights/>.

Dans le passé, la FCSGE a choisi chaque année un droit à mettre en lumière pour les praticiennes et praticiens. Pour le





À L'INTERNE

25^e anniversaire de la CRDE, nous aimerions savoir comment vous avez intégré la CRDE dans votre pratique. Y a-t-il un article en particulier qui a une résonance pour vous et qui vous a encouragé à utiliser, dans votre programme, une approche axée sur les droits? Quels genres d'activités d'apprentissage fournissent, d'après vous, une occasion en or de mettre de l'avant une approche fondée sur les droits?

Joignez-vous à la discussion sur la page Facebook ou les tableaux Pinterest de la FCSGE à compter de la Journée nationale de l'enfant, le 20 novembre, en y affichant votre contribution.

Les droits choisis par la FCSGE au cours des dernières années

2013 : Article 19, Le droit de protection contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales

2012 : Article 30, Le droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue

2011 : Article 24, Le droit de jouir du meilleur état de santé possible

2010 : Article 13, Le droit d'exprimer librement son opinion

Conseil d'administration

La FCSGE a le plaisir d'annoncer la composition de son conseil d'administration pour le mandat allant du 15 novembre 2014 au 14 novembre 2015 : Joan Arruda (Ontario), Linda Cottes (Ontario), Cynthia Dempsey (Nouveau-Brunswick), Marni Flaherty (Ontario), April Kalyniuk (Manitoba), Christine MacLeod (Colombie-Britannique), Christie Scarlett (Alberta), Linda Skinner (Ontario), Taya Whitehead (Colombie-Britannique).

Merci à tous et à toutes d'avoir pris le temps de voter et de participer au processus démocratique de l'AGA; nous remercions toutes les candidates qui se sont présentées.

Bienvenue aux nouvelles représentantes du conseil des membres

La FCSGE salue l'arrivée de deux nouvelles représentantes au conseil des membres, à compter du 1^{er} août 2014 : Rosetta Saunders, Alberta Child Care Association, et Jodie Kehl, Manitoba Child Care Association.

Nous voulons également remercier les représentantes sortantes Margaret Goldberg et Julie Morris. Leur travail et leur contribution remarquables ont été d'une valeur inestimable au fil des ans pour la Fédération.

Relever le défi 2.0

La FCSGE a élaboré une version révisée de son cours à succès **Relever le défi en ligne**. Cette nouvelle version de six semaines (une heure par semaine) recourt à des questions et à de brèves réponses pour susciter la discussion parmi les participantes et participants. On trouvera cette nouvelle version dans la section de la FCSGE du portail sur le perfectionnement professionnel du **Dominion Learning Institute of Canada**, qui sera lancé en novembre 2014. À la fin du cours, chaque participante et participant recevra un certificat de la FCSGE signé par le facilitateur ou le mentor.

Congrès national : Services de garde 2020

Dix années se sont écoulées depuis la rencontre du secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants à l'échelle nationale, et ce n'est pas par hasard que la rencontre a lieu encore une fois à Winnipeg dans le cadre du congrès Services de garde 2020. La FCSGE contribue à cet important congrès qui réunira des gens de tous les coins du Canada afin de débattre de la situation de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, d'entendre le conférencier Stephen Lewis et d'engager des conversations nécessaires, voire indispensables, à propos de l'avenir. Joignez-vous à nous du 13 au 15 novembre à Winnipeg.

Dominion Learning Institute of Canada

Nous envisageons avec plaisir de poursuivre notre travail avec Dominion Learning Institute of Canada en vue d'offrir un contenu au portail national traitant des ressources sur le perfectionnement professionnel. Cette nouvelle ressource informatique donnera au secteur de l'apprentissage des jeunes enfants accès à diverses possibilités de perfectionnement professionnel. Un grand nombre de modules et de matériel d'apprentissage proviennent des ressources de la FCSGE ainsi que du travail d'une foule d'autres chercheurs de pointe et spécialistes canadiens dans notre domaine.

Rapport annuel

Le *Rapport annuel 2013-2014* de la FCSGE est maintenant accessible. Pour une version électronique, rendez-vous sur le site Web de la FCSGE à l'adresse www.cccf-fcsge.ca/fr.

Bailleurs de fonds en 2013-2014

La FCSGE remercie et souligne le généreux soutien de ses bailleurs de fonds cette année : la Fondation Muttart, l'Agence de la santé publique du Canada.



DE MON OBSERVATOIRE

Le temps des grandes idées

par **Christopher Smith**

Fondation Muttart

Le prochain congrès national sur la garde à l'enfance qui se tiendra à Winnipeg (Services de garde 2020), permettra pour la première fois en une décennie aux intervenants du secteur de l'éducation et des soins de la petite enfance des quatre coins du pays de se réunir pour approfondir leur réflexion et échanger en vue de faire progresser le domaine.



Les choses ont beaucoup changé depuis leur dernière rencontre, aussi à Winnipeg, en 2004. Il n'est sans doute pas exagéré de dire que le passé est un « pays étranger ». Nous avons vu naître et s'éclipser une stratégie nationale d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, nous avons traversé une récession économique mondiale, nous avons élu et défait des gouvernements provinciaux de toutes les allégeances, nous avons élu, réélu et réélu encore une fois gouvernement centré sur l'économie et à la vision fédéraliste plus étroite.

Pour faire un jeu de mots, la dernière décennie n'a pas été un jeu d'enfant. Le sentiment de perte qui a suivi l'annulation soudaine de la stratégie nationale des garderies en 2006 a fait place, du moins dans certains cercles, à un optimisme prudent puisque les gouvernements provinciaux et territoriaux, de différentes allégeances, cherchent à élaborer des plans de leur cru pour la petite enfance.

Et pourtant, dix ans après le congrès de Winnipeg de 2004, les défis incontournables qui existaient à l'époque sont toujours présents. Il y a trop peu de services réglementés pour répondre aux besoins, les services disponibles sont souvent trop onéreux pour de jeunes familles, la qualité de ces services demeure moyenne, les effectifs (à l'exclusion de la maternelle ou du jardin d'enfants) sont mal payés et disposent de moyens insuffisants,

et il reste un écart entre les services pour les jeunes enfants et ceux d'âge scolaire.

La persistance de ces défis témoigne d'une vaste réticence ou incapacité collective à revoir notre façon de voir, de soutenir et d'offrir des services d'apprentissage et de garde pour les jeunes enfants. La recherche comparative montre que de tels services de qualité répondent à une série de besoins : développement de l'enfant, soutien à la famille, développement social et communautaire, et aplanissement des inégalités entre les sexes et les milieux socioéconomiques. Pourtant, dans tout le pays, ces services ne sont bien souvent pas conçus ni dotés de ressources pour répondre à ces grandes aspirations ou aux attentes plus courantes qu'on peut avoir à leur égard.

Le prochain congrès national fournit aux personnes les plus près du terrain l'occasion d'explorer de grandes idées qui peuvent mener à des changements concrets. Il ne faut pas non plus mettre du vin nouveau dans de vieilles outres ni simplifier la complexité de l'éducation et des soins de la petite enfance en faveur de gains à court terme. Dans cet esprit, le congrès permettra de débattre de manière animée et éclairée d'au moins trois aspects.

D'abord, comment peut-on ramener le gouvernement fédéral à s'intéresser à l'éducation et aux soins de la petite enfance? Quel modèle de fédéralisme semble le plus susceptible de faire progresser le secteur : un modèle de

collaboration avec leadership et financement fédéral-provincial ou un modèle plus ouvert où les provinces dictent l'orientation et le gouvernement fédéral agit comme bailleur de fonds passif?

Ensuite, quelles nouvelles relations sont nécessaires entre les services communautaires et les systèmes d'éducation publics? Où doivent se croiser ces différents modèles de culture organisationnelle et de prestation de services pour soutenir l'apprentissage et les soins des jeunes enfants et les familles?

Enfin, quelle orientation doivent prendre les effectifs du secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants pour répondre aux demandes croissantes qui lui sont imposées? Quelles compétences le personnel doit-il posséder et quelle scolarité et formation professionnelle doit-il avoir? Comment faire pour que les salaires, avantages sociaux et conditions de travail correspondent davantage à la nature et à l'importance du travail?

Dans l'intérêt supérieur des enfants et des familles, que les discussions commencent!

Christopher Smith est directeur général adjoint de la **Fondation Muttart**, une fondation de bienfaisance privée constituée en personne morale en 1953 par Merrill Muttart et Gladys Muttart. La fondation continue à soutenir le travail du secteur caritatif en Alberta et en Saskatchewan ainsi qu'à l'échelle nationale. Grâce à ses propres activités et à ses programmes de financement, elle travaille avec d'autres bailleurs de fonds et organismes de bienfaisance pour améliorer l'apprentissage et les soins de la petite enfance et pour renforcer le secteur caritatif.



CRITIQUE DE LIVRE

I'm Ready! How to Prepare Your Child for Reading Success

par Karen McLaughlin

I'm Ready! How to Prepare Your Child for Reading Success
(Je suis prête! Comment préparer votre enfant à l'apprentissage de la lecture)

Janice Greenberg et Elaine Weitzmann

Une publication du Hanen Centre

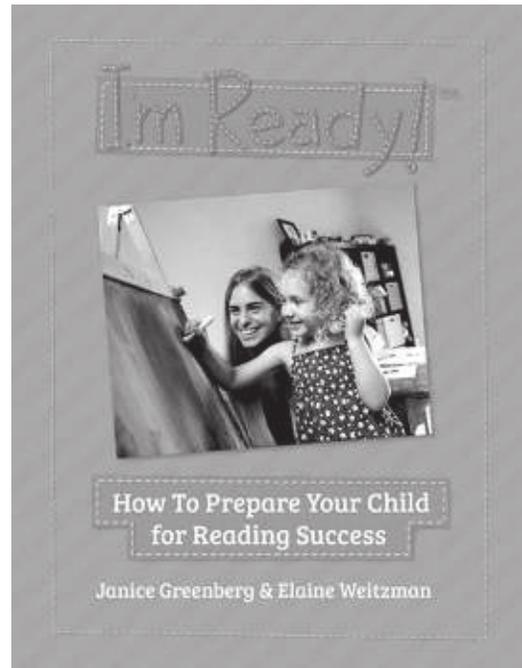
Hanen Early Learning Program, 2014, première édition

ISBN 978-0921145-9

www.hanen.org

La dernière publication du Hanen Centre intitulée *I'm Ready! How to Prepare Your Child for Reading Success*, par J. Greenberg et E. Weitzmann, est un guide pour les parents et les enseignants de jeunes enfants intéressés au développement optimal des techniques de communication et des habiletés émergentes chez leurs enfants d'âge préscolaire et de la maternelle. Ce livre, à l'instar de l'ensemble de la documentation et des ressources publiées par le Hanen Centre, s'appuie sur une recherche exhaustive et à jour sur la façon d'optimiser le potentiel de compétence langagière et les techniques de communication des jeunes enfants. Plutôt que de promouvoir une approche clinique face au retard de développement linguistique des enfants, le Centre constate le rôle crucial que peuvent et doivent jouer les parents dans l'évolution des compétences émergentes des enfants grâce à l'utilisation d'un modèle d'apprentissage social naturaliste, que l'enfant ait un développement typique ou non. Comme chaque enseignante ou ÉPE œuvrant auprès des enfants ayant des besoins spéciaux le sait, les mêmes interventions naturalistes peuvent et doivent être appliquées aux jeunes enfants, peu importe qu'ils aient un retard ou non.

Ce guide est écrit principalement pour les parents de jeunes enfants, même si chaque école ou service de garde aurait avantage à en avoir un exemplaire à mettre au profit de son personnel et à montrer, voire à prêter, aux parents. On y trouve des exemples concrets de la façon dont les parents et les enseignantes et enseignants peuvent intentionnellement insérer une stimulation langagière orale et visuelle dans chaque interaction, activité, jeu et routine de tous les jours. On y met l'accent, grâce à des exemples,



sur l'importance d'interactions de qualité et on y montre en quoi suivre l'élan de l'enfant. En portant attention à ses intérêts et en étant un observateur activement à son écoute, on favorise son développement linguistique et son aptitude émergente pour la lecture.

Ce manuel est clairement réparti en cinq volets de promotion du langage et utilise des acronymes pour renforcer les méthodes d'enseignement. Il consiste en six chapitres courts, faciles à lire et à comprendre, assortis de nombreuses illustrations et de résumés simples et clairs présentés sous forme synthétique. Il peut donc être utilisé par les parents de tous les horizons socioéconomiques et par tout enseignant ou éducateur de la petite enfance affairé, comme guide pratique auquel se reporter.

Je recommande ce manuel parce que les méthodes d'enseignement sont simples et faciles à mettre en pratique puisqu'on peut les utiliser toute la journée durant les activités quotidiennes normales et dans presque tous les procédés routiniers et contextes quotidiens. Ce que j'ai préféré de ce livre, c'est qu'il transmet aux parents le message que leur rôle dans l'éducation de leurs enfants est crucial parce que les interactions interpersonnelles (comme la lecture d'histoires au lit) sont d'une grande importance pour le développement optimal des enfants. Il rappelle aussi aux éducateurs de la petite enfance et aux enseignants l'importance de l'apprentissage social tout en nous invitant à nous informer davantage sur la façon d'intégrer la littératie dans la planification de notre programme de même que dans nos interactions personnelles avec les jeunes enfants.

Karen McLaughlin est une ÉPE ayant 25 ans d'expérience des services de garde à domicile et en garderie. Elle travaille actuellement dans une salle de classe de jardin d'enfants au sein du Toronto District School Board. Elle termine une maîtrise en éducation de la petite enfance, se spécialisant dans la politique gouvernementale touchant les enfants et les services de garde au Canada. Elle a trois filles.



Les professionnels de la garde d'enfants donnent l'exemple en vérifiant la présence de radon dans leur centre

par Erica Phipps

Partenariat canadien pour la santé des enfants et l'environnement

« Ça m'a certainement fait voir un tout nouveau risque auquel je n'avais pas réellement songé. J'avais entendu parler du radon auparavant, mais je n'en avais pas vraiment fait de cas dans mon milieu de travail. »

« J'aimerais certainement voir [des mesures sur le radon] un peu plus fréquemment dans notre collectivité. »

« Je ne voudrais pas travailler dans un centre où il y aurait du [radon] et où rien ne serait fait à ce sujet. Et je ne mettrais pas mes enfants dans un tel centre non plus. »

Ce sont les paroles prononcées par certaines professionnelles de la garde d'enfants qui ont pris part à une initiative d'avant-garde sur le radon dans le secteur de la garde d'enfants, mise sur pied par le Partenariat canadien pour la santé des enfants et l'environnement (PCSEE) et la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE), avec l'aide de Santé Canada.

Six établissements de garde d'enfants à Winnipeg ont pris part à l'initiative. On leur a remis des troussees gratuites pour vérifier la présence de radon dans leur établissement ainsi que du matériel à distribuer pour sensibiliser les familles clientes quant à l'importance de vérifier la présence de radon dans leur maison. Le



Des enfants à une garderie à Winnipeg en apprenant davantage sur le radon

projet avait pour but d'explorer et de mettre en lumière le rôle influent que les professionnels de la garde d'enfants peuvent jouer pour protéger les enfants de ce risque invisible pour la santé.

Le radon, un gaz radioactif qui vient de l'uranium présent dans le roc et le sol, peut s'accumuler en quantité nuisible à l'intérieur et constituer un risque de cancer du poumon. L'exposition prolongée à des niveaux élevés de radon est l'une des principales causes de cancer du poumon au Canada, tout juste après la fumée du tabac. Selon la Société canadienne du cancer, une exposition prolongée à des niveaux élevés de radon entraîne 3 000 décès par cancer du poumon chaque année.

« Notre secteur se dédie aux soins des enfants. Lorsque j'ai pour la première fois entendu parler des risques pour la santé de l'exposition au radon, j'ai su que nous devons agir, déclare Don Giesbrecht, premier dirigeant de la FCSGE. Les professionnels de la garde d'enfants interagissent avec les jeunes familles jour après jour. Nous sommes dans une bonne position pour nous assurer que les familles sont au courant du



radon et de la façon d'en vérifier la présence chez elles. Nous pouvons aussi protéger les enfants en veillant à ce qu'ils ne soient pas exposés à des niveaux élevés de radon durant les heures qu'ils passent en milieu de garde. »

Quatre des six centres de garde participants ont déjà vérifié la présence de radon, et tous ont fait part des résultats aux familles. Ils ont distribué des dépliants, discuté du radon avec les parents et montré aux parents et aux enfants comment se présente le test. Un des centres a lancé la campagne nationale intitulée Home Safety for your Kids' Sake: Check it Today (La sécurité de vos enfants à la maison : vérifiez-la dès aujourd'hui), dirigée par le PCSEE en collaboration avec Santé Canada, l'Association pulmonaire du Canada, Parachute et l'Association canadienne des chefs de pompiers.

« Nous félicitons les centres participants pour leur leadership, déclare Erica Phipps, directrice générale du PCSEE.. « Ils montrent par là que les professionnels de la garde des enfants peuvent prendre les devants en vérifiant leurs installations et en sensibilisant les familles à ce risque pour la santé peu connu, mais néanmoins important. »

Les participants ont aussi commenté la façon de s'assurer que tous les centres de garde d'enfants vérifient la présence de radon, certaines personnes demandant même que le test soit obligatoire, comme c'est le cas au Québec, ou qu'on intègre la vérification de radon dans les exigences relatives à l'obtention de l'agrément.

« C'est comme les détecteurs de monoxyde de carbone, a déclaré une participante. Nous n'en avions jamais eu auparavant puis finalement, on nous a forcés à en avoir si bien que c'est maintenant la norme partout. Et vous savez, ça ne coûte que 40 ou 50 \$ et pourtant les gens ne le faisaient pas avant que ce soit une obligation pour nous. Donc... je pense qu'à moins qu'on rende obligatoire [la vérification du radon] ou qu'il y ait une sorte quelconque d'aide pour s'assurer que ce soit fait, il est peu probable que les gens agissent... alors qu'il le faudrait. »

Certaines participantes étaient inquiètes à l'idée de vérifier la présence de radon dans leur centre, mais en bout de ligne, elles ont constaté la facilité et l'importance d'effectuer le test. « Il



Détecteur du radon

n'y avait rien de difficile là-dedans », a déclaré une participante. « Je pense que le processus était vraiment simple, a dit une autre. Je suis contente de l'avoir fait. »

Une trousse d'autovérification, qui ne coûte que 30 \$ à 50 \$ dans la plupart des quincailleries ou des centres de rénovation ou en ligne, vous indiquera si le niveau de radon chez vous ou dans votre milieu de garde est trop élevé.

Les spécialistes recommandent un test à long terme (3 mois) effectué durant les mois d'hiver lorsque les portes et les fenêtres sont presque toujours fermées.

Lorsqu'on a demandé à une professionnelle de la garde d'enfants si le projet lui avait fait voir son rôle différemment, voici ce qu'elle a répondu : « Ouais, je pense que ç'a eu cet effet-là parce que je n'avais jamais entendu parler du radon auparavant. Alors ça m'a fait comprendre que je dois en informer les gens à cause des effets que ça peut avoir sur les enfants en particulier. Ça m'a fait en quelque sorte me dire au-dedans de moi-même que je ne devrais pas simplement agir à cause de ce projet, mais que je devrais peut-être faire une vérification annuelle et mettre les gens au courant des résultats que j'ai obtenus. Il est à espérer que les gens pourront apprendre ce qu'ils ont besoin de savoir pour se protéger eux-mêmes. »

Consultez la page Web du site www.reduceradon.ca du PCSEE pour obtenir davantage d'information sur le radon. Vous aimeriez connaître d'autres façons de créer des milieux de garde d'enfants plus sains? Vérifiez la Liste de contrôle du PCSEE pour les milieux de la petite enfance.

Erica Phipps est directrice du Partenariat canadien pour la santé et l'environnement des enfants (PCSEE).

Novembre est le Mois national d'action sur le radon!

TAKE
ACTION
ON RADON

OCCUPE TOI DU RADON
www.takeactiononradon.ca



facebook.

Joignez-vous à nous sur Facebook.com





La condition humaine infantine en services de garde

par **Suzanne Major, B.A., C. Éd., M.A.Épe, Ph. D.**

Il y a toutes les raisons d'être fiers de la modernité, de sa créativité, de sa productivité, de son inventivité dans tous les domaines et toutes les disciplines. Dans ce contexte, les concepteurs du mouvement RECE (Reconceptualizing Early Childhood Education) jettent un nouveau regard sur l'éducation en petite enfance qui, depuis plus de 50 ans, se réalise au sein des services de garde modernes pour une bonne partie des enfants de 0 à 5 ans. Ces chercheurs venus de toutes les disciplines se questionnent sur la condition humaine infantine moderne. Personne ne doute des bonnes intentions à l'égard des jeunes enfants qui nous incitent à les inscrire dans les services de garde. Toutefois, il faut admettre que la structure scolaire conçue pour les enfants de 6 à 12 ans a été simplement reproduite dans les années 1960, pour les enfants beaucoup plus jeunes. Ils ont le même horaire et les mêmes périodes d'activités et les tout-petits encaissent des journées éducatives de dix à douze heures. Les concepteurs du RECE proposent de nouveaux égards pour la condition humaine infantine moderne.

D'abord rappelons-nous qui est le jeune enfant. Naissant, il n'a dans sa pensée que les expériences sensorimotrices intra-utérines et l'expérience de son accouchement. Ses grands yeux hagards lorsqu'il est éveillé, sont profonds. Lorsqu'on y plonge le regard, il est facile de constater la responsabilité qui nous incombe d'appeler le développement de sa pensée et de sa conscience. Il doit entreprendre le laborieux travail de calibrer ses rythmes circadiens (rythme cardiaque, pression artérielle, température,

sécrétions hormonales), biopsychologiques (veille-sommeil, faim-satiété, rythmes moteur et physiologique) et ses accordages émotionnels et affectifs (attention-replis sur soi, rythmes des comportements, agitation-attention, mimique) (Montagner, H., 2006). Cela prend de la patience, de la sollicitude et plus de cinq ans au moyen de relations dialogiques avec les autres. Il a tout à apprendre. Il réussit à communiquer après trois mois. Il se tient debout et marche à douze mois. Il commence à parler après 15 mois. Il découvre sa voix intérieure vers 30 mois et réussit à contrôler certaines de ses impulsions vers 36 mois. Il apprend à imposer sa volonté et à faire des choix personnels vers 48 mois. À 5 ans, il atteint un plateau dans son développement et a une certaine conscience des autres.

Notons aussi que tout-petit vient au monde avec tous les sentiments humains. Il peut avoir peur, sentir l'insécurité ou le rejet dès la naissance. Il peut sentir la gêne ou être conscient du trouble dans son environnement dès douze mois. Il commence à avoir conscience de lui-même vers 18 mois et peut se comparer aux autres vers 36 mois. À 4 ans, il sait déjà ce qu'il vaut aux yeux des autres. C'est n'est pas un savoir intellectuel mais bien un savoir sensorimoteur. Les autres dans leur relation dialogique avec lui, le guident dans son développement tacitement au moyen du regard et de l'attention et, verbalement et physiquement en l'encourageant et le décourageant par une série complexe de signes. L'enfant âgé de quelques jours ne peut gérer les appels que d'une seule personne. Après quelques semaines, il peut accepter ceux d'une deuxième personne et plus tard ceux de quelques autres. Les autres sont des médiateurs qui lui apprennent comment découvrir l'univers extérieur et comment faire sens de cet univers. Un tout-petit lorsqu'il est incertain, glisse toujours son regard vers celui de ses proches pour le rassurer et lui montrer quel comportement adopter. Ses proches ce n'est pas tout le monde. Vers 5 ans, il se dirige déjà tout seul, titubant, mais certainement maître d'une toute nouvelle autonomie.

Il ne faut pas oublier aussi que le tout-petit passe par les épreuves des infections et des maladies infantiles. Il subit aussi les aléas d'une croissance physique prodigieuse avec des changements hormonaux importants. Il porte un bagage génétique individuel et se retrouve, bien malgré lui, avec un tempérament défini. Il hérite d'environnements climatique, géographique, culturel et socioéconomique. Il ne peut choisir où il vient au monde mais aura peut-être la chance plus tard de changer sa donne. La famille au tout début de la vie est sa porte d'entrée dans l'univers.

Les parents de tout temps ont entretenu des désirs pour leurs enfants. Dans le monde moderne, après la Deuxième Guerre mondiale, ils voulaient que leurs enfants viennent au monde sains de corps et d'esprit et qu'ils survivent sans dommage aux



infections et aux maladies, qu'ils apprennent à lire et à écrire et qu'ils arrivent à se faire une vie au moyen d'un travail honnête. Les enfants idéaux étaient représentés comme étant potelés, aux joues roses et au regard innocent. De nos jours, les parents souhaitent que leurs jeunes enfants soient intelligents et indépendants, qu'ils soient rapidement conscients de leurs devoirs et de leurs responsabilités envers la famille et les institutions préscolaires et qu'ils répondent aux attentes des adultes en atteignant des objectifs éducatifs précis, définis pour eux. Les enfants idéaux contemporains avec leur sac à dos, leur valise, leur équipement électronique et sportif sont vifs, minces et ont perdu tout air d'innocence. Ils sont certes, de leur temps mais sont-ils différents? Ont-ils perdu autre chose que leur innocence?

Est-ce que cela va de soi que les bébés et les jeunes enfants crient, pleurent et font des crises? Est-ce naturel d'avoir des problèmes de comportement? Pourquoi il y a des cultures où les enfants ne font rien de tout cela? Lorsque les tout-petits ont été placés en services de garde et que l'éducation en petite enfance a été institutionnalisée, il s'est produit un grand bouleversement qui affecte leur vie et leur développement. Les chercheurs du RECE font un portrait de ce qui a changé et précisent certains éléments de la nouvelle condition infantine. J'invite le lecteur ici à me suivre à travers une série d'idées que nous offrent les chercheurs.

Le premier phénomène est celui de la « disqualification morale » des tout-petits et de leur « précarisation » (Major, S., 2014). Le tout-petit qui grandit au quotidien avec des personnes qui lui vouent un amour inconditionnel a des conditions de vie très différentes de celui qui grandit avec des personnes qui le considèrent comme tous les autres enfants et qui le comparent et l'évaluent par rapport à eux. Lorsqu'il porte son regard dans celui de ses proches pour être rassuré et guidé, c'est une image de lui-même très différente qu'il reçoit de celle que lui offre son éducatrice. Son parent cultive avec lui « une pédagogie de l'écoute, une éthique de la rencontre et une éducation à la diversité » (Dalhberg, G. et Moss, P., 2007) Il est attentif, respectueux et l'accepte lui, et ses frères et ses sœurs, comme ils sont, sans condition. Son éducatrice se réfère à « une éducation standardisée et à la compétition. Elle s'attend à ce qu'il réponde aux besoins de l'institution » (2007). Elle s'attend à ce qu'il rencontre les objectifs éducatifs et les points de repère du développement.

Le parent cultive « un langage d'attribution de significations » (2007) tandis que l'éducatrice se sert « d'un langage d'évaluation » (2007). Le parent suit de très près l'évolution de l'enfant et connaît toute sa petite histoire tandis que l'éducatrice le compare simplement aux autres enfants. Le parent participe activement « au processus de création de significations » (2007)

tandis que l'éducatrice cultive « un processus de classification » (2007). Le parent connaît ce qui est signifiant pour l'enfant et est attentif aux moindres signes de succès ou de talent. L'éducatrice surveille sa socialisation et son intégration. L'enfant auprès de ses proches ne subit pas de « disqualification morale ». Il est comme il est, et tous les espoirs sont permis. Il est engagé dans un processus de développement qui n'est pas terminé. À l'apogée de son éducatrice, l'enfant doit faire des apprentissages qu'il réalisera ou non. Il doit passer d'un stade de développement à l'autre dans des temps définis d'avance. Il est évalué et étiqueté. Il peut être disqualifié voir même référé ou rejeté. Les proches savent que l'enfant a toute une vie pour apprendre mais en services de garde son statut est précaire. Il doit manipuler des objets, utiliser des jeux et faire des activités de plus en plus complexes. Il doit passer d'un groupe d'âge à l'autre avant d'atteindre ses 5 ans.

L'univers familial cultive « un processus d'acculturation, de diversité prédictive de vie, de création » (Moss, P., (2008); Tobin, J., (2007); Maris, V., (2010)). L'univers institutionnel use « de finalités d'évaluation au moyen d'échelles, de grilles, de normes prédictives morbides ou d'intervention » (Moss, P., (2008); (Tobin, J., (2007); Mayall, B., (2007)). La famille met l'enfant en contact avec différents contextes et comprend le processus de perception, d'assimilation et d'accommodation dans le temps. Elle sait que presque tous les enfants finissent par faire les apprentissages de base. Le service de garde fixe des objectifs et arrange des environnements éducatifs pour mesurer et évaluer. Les évaluations sont porteuses de fatalité si les objectifs ne sont pas atteints dans les temps. Elles ne tiennent pas compte des contextes dans lesquels les jeunes enfants se développent.

La famille voit « au développement global en fonction d'un rythme individuel et de dispositions et de talents personnels » (Farquart, S. et Fitzsimons, P., (2008); Brougère, G. et Vandenbroeck, M. (2007)). Le service de garde voit « au développement par stades selon des points de repère définis scientifiquement et l'éducation en groupes d'âge » (Hohmann, M. et Weikart, D.P. (2000); Post, J. et Hohmann, M. (2004)). L'enfant dans sa famille évolue au sein d'un processus d'éducation globale et contextualisée où ses réalisations et ses situations ont leurs raisons d'être alors qu'en service de garde, il est soumis à un processus d'éducation pédagogique décontextualisé où il est le seul responsable de sa situation. Il réussit ou il ne réussit pas.

Il y a dans le milieu familial une démarche démocratique et philosophique où l'enfant est soutenu dans « un rôle et une résistance actifs » (Morin, E. (2008), Mayall, B. (2007); Turmel, A. (2008)). Il participe à son éducation et il fait des choix. Sa famille le connaît bien et elle lui propose des expériences à partir



de ses champs d'intérêt. L'institution maintient l'enfant dans « un rôle passif, décourage la résistance et définit l'enfant-produit » (Morin, E. (2007); Mayall, B. (2007); Turmel, A. (2008). L'enfant doit se soumettre et obéir. Il doit se socialiser et ressembler à l'enfant moderne, intelligent, vif, renseigné, autonome et mince. Il ne peut exprimer sa colère et refuser de participer au processus éducatif sans attirer l'intervention des spécialistes et risquer, en guise de punition, d'être étiqueté et ostracisé.

Le tout-petit se développe de plus en plus dans un contexte éducatif marqué par les stress modernes de la précarité et l'insécurité. Les adultes autour de lui ne sont pas ses proches et lorsqu'il glisse son regard en quête d'encouragement et de direction, il n'est pas certain de rencontrer le regard de l'autre. Il grandit dans un environnement artificiel où toutes les conditions matérielles sont choisies pour lui et il y est confiné. Il est bien loin de la vie dans le jardin de la maison, dans la ruelle, sur la ferme, au bord de mer ou à l'orée des bois où il peut choisir ce sur quoi il pose son regard et développe sa pensée. Il a perdu sa liberté humaine. La liberté de suivre ses impulsions, de développer ses intérêts et de connaître la nature. Il ne peut plus jouer. Il doit s'éduquer et ne peut plus « vivre aujourd'hui mais doit vivre pour demain » (Farquart, S. et Fitzsimons, P. (2008); Kim, E. et Lim, J. (2007)) afin de préparer son entrée à l'école. Il ne peut plus penser par lui-même. Il doit désormais simplement suivre.

Suzanne Major, B.A., C. Éd., M.A.Épe, Ph. D. Chargée de cours, chargée de cours et responsable du certificat Petite enfance et famille : éducation et intervention précoce à la faculté de l'Éducation permanente de l'Université de Montréal

Bibliographie

Brougère, G. et M. Vandebroek (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. P.I.E. Peter Lang, 288 p.

Dalberg, G et P. Moss (2007). Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. Dans *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, G. Brougère et M. Vandebroek (éd.), P.I.E. Peter Lang, p. 53-76.

Farquhar, S. et Fitzsimons, P. (2008). *Philosophy of Early Childhood Education : Transforming narratives*. Blackwell Publishing, 105 p.

Kim, E. et J. Lim (2007). Eco-early Childhood Education: A New Paradigm of Early Childhood Education in South Korea, *Young Children*, y62h6, NAEYC, p. 42-45.

Maris, V. (2010). *Philosophie de la biodiversité. Petite éthique pour une nature en péril*. Buchet Chastel Écologie, 213 p.

Mayall, B. (2007). Sociologies de l'enfance. Dans *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, G. Brougère et M. Vandebroek (éd.), P.I.E. Peter Lang, p. 77-102.

Morin, E. (2007). *L'an I de l'ère écologique et dialogues avec Nicolas Hulot*. Tallandier, 127 p.

Tobin, J. (2007). Rôle de la théorie dans le mouvement Reconceptualiser l'éducation de la petite enfance. Dans *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, G. Brougère et M. Vandebroek (éd.), P.I.E. Peter Lang, p. 23-52.

Turmel, A. (2008). *A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking. Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge, 362 p.

Une aventure de pirate à la garderie Sweet Peas

L'histoire d'un programme émergent

par Julie Hansen

L'inspiration semble surgir aux endroits les plus inattendus. Par un beau matin d'été, les enfants du programme pour nourrissons et bambins de la garderie Sweet Peas et moi-même nous baladions dans le quartier lorsque nous sommes passés devant un magasin de fournitures maritimes. Deux des enfants ont semblé intrigués par les objets éclectiques étalés dans la vitrine : drapeaux, grandes tasses, cartes géographiques et livres. Une fois la curiosité des enfants éveillée, l'excitation s'est propagée de façon contagieuse et nous avons commencé à imaginer l'univers des pirates.

Chaque fois que nous passions devant le magasin lors de nos excursions quotidiennes, l'enthousiasme des enfants devant la vitrine était à son comble. Lorsque nous approchions du magasin, ils commençaient à crier « pirates pirates ». L'équipe d'enseignants a remarqué ce vif intérêt pour le matériel de pirates et l'a incorporé dans la planification du programme. Nous avons fourni aux enfants des costumes de pirates à l'Halloween, nous avons créé des cartes aux trésors, nous avons chanté des chants de pirate et nous avons mis à la disposition des petits un ensemble de livres et de marionnettes à ce sujet. L'excitation et l'intérêt des enfants ont duré pendant des semaines. Durant une de nos promenades, un employé du magasin d'équipement maritime a remarqué le groupe qui fixait la vitrine. Il est sorti et a commencé à raconter aux enfants des histoires à propos de la collection d'objets en vitrine et à leur parler de ses propres petits-enfants. Lors de nos visites subséquentes, le commerçant a pris l'habitude de sortir et de parler d'objets susceptibles d'intéresser les



enfants comme les cartes aux trésors, une fontaine représentant des pirates et un livre consacré aux pirates. Nous avons décidé que ce serait une occasion parfaite pour partager avec l'entourage l'amour des enfants pour le folklore associé aux pirates. La garderie Sweet Peas a pour principe de considérer les jeunes enfants, même s'ils sont petits, comme des membres importants de la collectivité. En tant qu'éducatrices, nous nous efforçons de créer des activités permettant aux enfants d'entrer en interaction avec les voisins, pour qu'ils deviennent partie prenante des événements locaux et entretiennent des relations durables avec nos partenaires communautaires. L'établissement de relations avec les membres de la collectivité est une priorité et une source d'expériences irremplaçables pour les enfants.



La semaine suivante, les enseignantes ont prévu des défilés pour le programme des nourrissons et des bambins. Nous nous sommes tous revêtus d'habits de pirate, chaque enfant a reçu son propre nom de pirate et un grand drapeau de pirate flottait sur une de nos poussettes, alors que nous déambulions dans la collectivité de Lower Lonsdale, au nord de Vancouver. Toutes les personnes que nous croisions semblaient captivées à la vue des enfants tous habillés en pirate. Les gens saluaient de la main et d'un mot gentil les enfants au passage. Quelle ne fut pas notre surprise de voir un grand navire ancré au quai dans notre quartier. Nous

avons prétendu qu'il s'agissait d'un navire de pirate et avons mené une chasse aux trésors qui s'est terminée par une descente au quai pour admirer le grand navire. Durant notre aventure, le défilé que nous formions s'est arrêté au magasin d'équipement maritime pour saluer notre ami. Nous voulions qu'il partage la joie des enfants dans le défilé; nous lui avons donc remis un chapeau de pirate à porter. À partir de ce jour, il est devenu le pirate Dave.

Les enseignantes ont pris des photos pour garder en mémoire l'excitation, l'émerveillement et l'incroyable découverte qui a pris place durant cette expérience magique. En octobre, nous avons organisé une soirée de sculpture de citrouilles pour les parents et les familles du programme de nourrissons et de bambins. Il est très important pour nous de créer des occasions destinées à permettre aux parents et aux

familles de passer du temps avec leurs enfants, de se rencontrer, d'explorer la garderie et de communiquer avec les éducatrices et éducateurs. Lors de l'événement, les familles ont pu voir les diapositives de tout ce qui s'était passé durant nos aventures de pirate à Sweet Peas. Ce fut une façon fabuleuse de fêter et de faire part à tous d'une expérience débordante de joie au sein de notre programme.

Julie Hansen a été éducatrice de la petite enfance pendant 14 ans et est actuellement superviseuse du programme pour nourrissons et bambins à la garderie Sweet Peas Cottage. Elle est la fondatrice des services de consultation inspirés en ÉPE et elle donne, depuis 2007, des ateliers de perfectionnement professionnel aux ÉPE et aux responsables de services de garde en milieu familial.

Faites un don en ligne

Manifestez votre appui à la FCSGE par un don en ligne. Par un simple clic de votre souris, vous pouvez faire un don mensuel ou une contribution unique. La FCSGE émettra des reçus aux fins de l'impôt pour chaque don de 10 \$ et plus. Consultez le site Web de la FCSGE (www.cccf-fcsge.ca/fr/) et cliquez sur le lien « Faites un don! ».





Angoisse de séparation ressentie par la mère : une entrevue avec Palmina Ioannone, Ph. D.

par *Connie Winder*

Le concept de l'angoisse de séparation est bien connu des personnes qui travaillent avec de jeunes enfants. John Bowlby (1969) a émis la théorie que les nourrissons tissent des liens d'attachement avec les premières personnes qui s'occupent d'eux et qu'ils éprouvent divers degrés d'angoisse durant les périodes de séparation. La psychologue du développement Mary Ainsworth (1978) s'est quant à elle intéressée aux réactions des enfants séparés de leur mère puis réunis avec celle-ci. Elle cherchait à explorer les liens d'attachement des enfants envers les personnes qui prennent soin d'eux. Le champ de l'éducation de la petite enfance a tenu compte des résultats des travaux de recherche de Bowlby. Ainsi, les éducatrices apprennent lors de leur formation ce que sont l'attachement des enfants et l'angoisse de séparation, et les services de garde appliquent ces résultats de recherche au moment d'accueillir les enfants et de planifier les périodes de transition de la journée. Mais qu'en est-il de l'angoisse des parents qui laissent leur enfant aux bons soins de quelqu'un d'autre? Nous en savons beaucoup moins à ce



sujet, même si peu d'adultes n'ont pas connu un telle angoisse, soit parce que nous sommes nous-mêmes parents ou que nous sommes des éducatrices qui voient la détresse des parents, ou les

deux. Afin d'en savoir davantage sur la recherche liée à l'angoisse des parents, j'ai interviewé Palmina Ioannone, qui a travaillé sur ce sujet (voir sa notice biographique à la fin de l'article). Ci-

dessous se trouve un résumé de notre conversation.

Qu'est-ce que l'angoisse de séparation ressentie par la mère?

L'angoisse de séparation ressentie par la mère est un concept associé au sentiment d'inquiétude, de tristesse ou de culpabilité qu'elle éprouve quand elle est séparée peu de temps de son enfant. Le nom anglais de ce phénomène, *maternal separation anxiety*, a été inventé par Ellen Hock, de l'Université de l'Ohio. Elle a conçu une échelle, la *Maternal Separation Anxiety Scale*, pour mesurer le désagrément émotionnel vécu par les mères durant leur séparation de leurs jeunes enfants. Il faut savoir que l'angoisse de séparation ressentie par les parents est généralement normale et saine et que, selon la théorie de l'attachement, elle découle du désir des parents

de protéger leurs jeunes enfants. Toutefois, une angoisse excessive peut entraver le fonctionnement normal ou être une source de mauvaise adaptation et nuire à la santé mentale des parents. Elle a déjà été associée à la dépression par exemple. On sait aussi que les troubles de santé mentale peuvent se répercuter sur le comportement des parents, sur la relation entre les parents et les enfants, et sur le développement des enfants.

Comment en êtes-vous venue à vous intéresser à ce domaine de recherche?

À titre d'éducatrice de la petite enfance, j'ai prêté une attention particulière à la façon dont les enfants s'adaptent au fait d'être séparés de leurs parents, mais j'ai noté que ces derniers avaient aussi besoin d'un soutien considérable à l'égard de la

séparation. Quand je travaillais avec des nourrissons et des tout-petits surtout, j'ai remarqué que je devais consacrer passablement de temps à rassurer les parents. Certains d'entre eux semblaient avoir un niveau d'adaptation qui correspondait à celui de leur enfant à l'égard du milieu de garde, tandis que d'autres maintenaient un niveau d'angoisse élevé même si la réaction de leur enfant était très positive. Aussi, vers la fin de mon congé de maternité suivant la naissance de mon aîné, je me suis interrogée sur la façon dont j'allais vivre mon retour au travail. Je me demandais jusqu'à quel point une autre personne que moi allait être réceptive aux besoins de mon fils. Quand j'ai consulté les travaux publiés, j'ai remarqué que l'angoisse de séparation ressentie par la mère n'était pas un sujet de recherche qui avait été grandement exploré. Il y avait peu d'information sur les pratiques exemplaires pour aider les parents à retourner au travail.



Une troisième série de facteurs a trait à la présence et à la qualité du soutien social dont bénéficient les mères. Ce soutien comprend l'aide fournie par un conjoint ou un partenaire pour les responsabilités parentales, les services de garde offerts ainsi que l'appui social général et de qualité (p. ex., des amis et de la famille). C'est l'aspect qui m'intéressait le plus pour ma recherche en raison de son incidence sur les services de garde et du fait qu'il y avait peu de recherche sur le soutien social et son lien avec l'angoisse de séparation ressentie par la mère.

Y a-t-il des facteurs faisant que certaines mères sont plus susceptibles d'éprouver une angoisse de séparation?

Oui, il y a quelques facteurs associés à l'angoisse de séparation ressentie par la mère, notamment son lien d'attachement avec sa propre mère, son attitude à l'égard du travail à l'extérieur du foyer, du maternage, de la valeur et de l'importance des soins maternels exclusifs, son âge, son niveau de scolarité et le nombre de ses enfants. Par exemple, les mères plus âgées qui ont un haut niveau de scolarité éprouvent moins d'angoisse de séparation que les mères jeunes et moins scolarisées.

Des facteurs liés à l'enfant entrent aussi en jeu. La mère d'un enfant qui a un tempérament difficile ou qu'elle perçoit comme étant difficile est plus susceptible d'éprouver une grande angoisse de séparation. La mère d'un bébé qui souffre de coliques ou d'autres ennuis de santé est aussi plus susceptible d'avoir un niveau d'angoisse de séparation élevé.



Qu'avez-vous trouvé dans vos recherches?

J'ai examiné les facteurs (liés à la mère, au nourrisson et au contexte social) qui influencent l'angoisse de séparation ressentie par la mère avant et après le retour au travail. Mon étude a porté sur 195 mères qui ont été interviewées et évaluées 1 mois, 6 mois et 15 mois après leur accouchement. Les données font partie d'un vaste bassin de données tirées de l'étude sur les soins et le développement de la petite enfance du National Institute for Child Health and Human Development. Toutes les mères

sont retournées au travail six mois après leur accouchement et tous les enfants ont été inscrits à un service de garde à temps plein entre le sixième et le quinzième mois.

J'ai remarqué que l'angoisse des mères diminuait au cours de la première année suivant l'accouchement et que les indicateurs prévisionnels de l'angoisse maternelle différaient à chaque période postnatale. Il est logique que l'angoisse de séparation ressentie par la mère diminue à mesure que l'enfant grandit, qu'il devient moins vulnérable et qu'il a besoin de moins

de protection parentale. Aussi, les parents ont davantage l'expérience de laisser leur enfant, de le retrouver et de voir que tout va bien.

Au premier mois suivant l'accouchement, j'ai trouvé que l'attitude des mères à l'égard des risques posés par leur emploi et du niveau de soutien social avait un rôle à jouer dans l'angoisse de séparation. En effet, les mères ayant l'impression que leur emploi pouvait poser des risques pour leur enfant étaient plus susceptibles de connaître l'angoisse de séparation que les mères croyant qu'un enfant peut bénéficier de leur



Des façons de faire bienveillantes et sensibles en milieu de garde peuvent aider les familles à s'adapter au service de garde. Il est important de reconnaître que ce ne sont pas que les enfants qui doivent s'adapter au service de garde. Les familles aussi doivent s'adapter et, à titre de membre du personnel du service de garde, nous devons être sensibles à l'angoisse de séparation ressentie par les parents tout autant qu'à celle des enfants.

présence sur le marché du travail. L'attitude des mères envers le travail et les risques que leur emploi pourrait poser à leur enfant continue à jouer un rôle dans l'angoisse de séparation à toutes les étapes de collecte de données (1 mois, 6 mois et 15 mois après l'accouchement).

Au sixième mois, le tempérament de l'enfant, ou la perception que la mère en a, entre aussi en jeu. Les mères jugeant que leur enfant est difficile ont rapporté un degré d'angoisse de séparation supérieur. À cette étape, le niveau de soutien social des mères par contre n'est plus un facteur affectant leur niveau d'angoisse.

Au quinzième mois, l'attitude des mères au sujet de l'emploi continue à influencer sur l'angoisse de séparation tout comme l'idée que leur enfant a un caractère difficile, mais à cette étape la perception du niveau de soutien de leur mari pour les tâches parentales

joue aussi sur le degré d'angoisse. En effet, les mères qui ont rapporté avoir l'appui de leur conjoint pour l'éducation des enfants était moins susceptibles d'éprouver une angoisse de séparation.

Qu'avez-vous conclu de ces résultats?

Eh bien, j'ai été surprise de constater que le soutien social, surtout la satisfaction à l'égard de la qualité du service de garde, ne permette pas de mieux prévoir l'angoisse de séparation ressentie par la mère. J'avais pensé que des soins de haute qualité amoindrirait cette angoisse associée à la perception d'avoir un enfant difficile. J'en conclus que les facteurs intervenant dans la dyade mère-enfant (p. ex. : attitudes de la mère à l'égard du travail et perception du caractère de son enfant) étaient liés à l'expérience de l'angoisse de séparation ressentie par la mère et que

les niveaux de soutien social jouaient un rôle plus minime dans la première année après l'accouchement.

Pourquoi les services de garde n'ont pas exercé une grande influence dans l'angoisse de séparation ressentie par la mère?

Les travaux de recherche consultés donnent à penser que la séparation d'avec la mère pourrait être une dimension distincte et stable des représentations que se font les mères de leur relation avec leur jeune enfant. Si l'angoisse est une partie stable de la relation de la mère avec son enfant, les facteurs environnementaux, comme la satisfaction à l'égard des services de garde, auront une influence moins grande. Il importe de noter que même si les données indiquent une grande constance chez une même personne,



l'angoisse de séparation ressentie par la mère diminue généralement au fil du temps, à mesure que l'enfant vieillit. Dans ma recherche, les services de garde ne semblent pas trop influents parce que leur qualité était généralement élevée pour tous les participants. Ainsi, l'absence de variabilité pour ce facteur a peut-être contribué au fait qu'il a été moins important.

À votre avis, pourquoi est-il important que les intervenantes dans les services de garde soient sensibles à l'angoisse de séparation ressentie par la mère?

Je crois qu'il est important de savoir que toute mère ressent un degré quelconque d'angoisse de séparation. Cela est sain et normal. Il semble cependant y avoir une grande variation dans le niveau d'angoisse ressentie, dans la façon dont la mère compose avec cette angoisse et dans ses répercussions sur la santé mentale de la mère et du nourrisson

Que peuvent faire les intervenantes des services de garde pour apaiser l'angoisse ressentie par les mères?

Il est important que le soutien offert aux familles corresponde au niveau de stress que celles-ci ressentent. Nos façons de faire doivent être adaptées à chaque adulte, comme nos soins et notre soutien le sont pour chaque enfant. Ceci dit, il y a des mesures que nous pouvons prendre pour nous assurer que tous les parents et les membres des familles ont accès au réconfort dont ils ont besoin. Par exemple, une communication ouverte ainsi que des politiques et des pratiques qui permettent aux parents d'appeler et de venir sur place – juste pour s'assurer que tout va bien – sont un bon point de départ. Parfois, les parents ont besoin de savoir que la tristesse, l'angoisse et la culpabilité qu'ils ressentent sont normales et communes à bien des parents. Ils pourraient trouver rassurants que les intervenantes comprennent le sentiment de perte qui les habite quand ils commencent à partager la responsabilité de s'occuper de leur enfant avec une personne à l'extérieur du cercle familial.

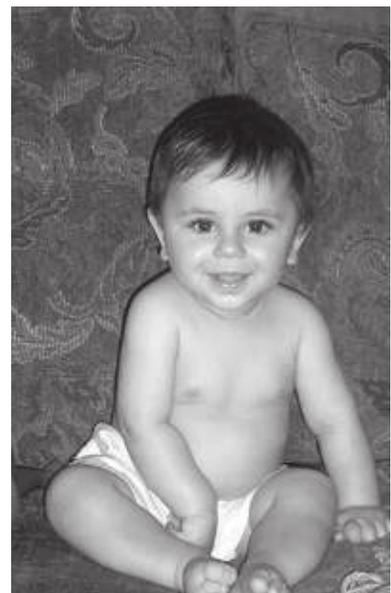
Il est aussi important de se montrer sensible au sentiment des parents qui ont l'impression de « manquer » des événements de la vie de leur enfant (des étapes du développement comme se tenir debout pour la première fois, les premiers pas, etc.). Il faut en parler aux familles et déterminer quand et comment elles souhaitent que vous leur parliez de ces jalons.

Aussi, si le personnel remarque que les sentiments négatifs et l'angoisse des parents ne diminuent pas avec le temps, il peut être utile

de leur proposer les coordonnées de services de counselling dignes de confiance. L'accès à un soutien peut aider à prévenir des questions de santé mentale graves, comme la dépression. Cela étant dit, je dois souligner qu'il ne faut pas « pathologiser » l'angoisse normale et naturelle des parents. Il est essentiel de faire preuve de patience et de se faire rassurant. Les membres du personnel doivent faire preuve d'une grande sensibilité et de beaucoup de délicatesse avant d'aborder ces questions avec les parents.

Que reste-t-il à apprendre sur l'angoisse de séparation ressentie par la mère?

Il reste beaucoup d'aspects intéressants à approfondir. Par exemple, la majorité des travaux de recherche ont porté sur l'angoisse de séparation ressentie par la mère, mais nous ignorons presque tout de celle du père et de son point de vue et son expérience par rapport à la séparation d'avec ses enfants. Nous en savons





aussi très peu sur la contribution de la culture à l'angoisse de séparation ressentie par la mère.

Pouvez-vous nous proposer d'autres lectures sur le sujet?

Bien entendu. Ci-dessous se trouvent certains des articles qui ont guidé ma recherche.

Hock, E., S. McBride et M. T. Gnezda (1989). Maternal separation anxiety: Mother–infant separation from the maternal perspective. *Child Development*, 60, 793–802.

Hock, E. et M. B. Schirtzinger (1992). Maternal separation anxiety: Its developmental course and relation to maternal mental health. *Child Development*, 63, 93–102.

Hsu, H.C. (2004). Antecedents and consequences of separation anxiety in first-time mothers: infant, mothers, and social-contextual characteristics. *Infant Behavior and Development*, 27, 113–133.

Lutz, W.J. et E. Hock (1995). Maternal separation anxiety: Relations to adult attachment representations in mothers of infants. *Journal of Genetic Psychology*, 156, 57–72.

Shpancer, N. (1998). Caregiver-parent relationships in daycare: A review and re-examination of the data and their implications. *Early Education and Development*, 9 (3), 239–259.

Références

Ainsworth, M. D. S. (1978). The development of infant-mother attachment. Dans B. M. Caldwell et N.H. Ricciuti (éd.), *Review of child development research*, (vol. 3, 1–94), Chicago, University of Chicago Press.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, vol. 1, New York, Basic Books.

Palmira Ioannone compte 20 ans d'expérience auprès des jeunes enfants, des familles et des professionnels de la garde à l'enfance dans divers milieux, y compris les écoles, les garderies et les programmes de soutien à la famille. Elle est titulaire d'un doctorat en développement humain et psychologie appliquée avec spécialisation en éducation de la petite enfance de l'Université de Toronto/OISE, d'une maîtrise en études de l'enfant de l'Université Concordia et d'un baccalauréat en psychologie de l'Université McGill. Elle a enseigné divers cours en éducation de la petite enfance en Ontario et au Québec. Avant d'occuper un poste à temps plein au Collège George-Brown, elle a enseigné à l'Université Ryerson, au département d'éducation de la petite enfance. Mme Ioannone compte aussi une longue expérience de soutien des étudiants en stage. Elle a participé à divers projets de recherche appliquée au Canada et aux États-Unis, y compris de nombreuses études sur l'art d'être parent pour l'organisme Invest in Kids et le projet pilote Toronto First Duty Project qui examine l'intégration à l'école du jardin d'enfants, de la maternelle, des services de garde et du soutien aux familles. Elle est éducatrice accréditée de la petite enfance (RECE). Elle s'intéresse tout particulièrement au rôle parental, à l'école, à la famille et aux partenariats communautaires ainsi qu'à la formation et au perfectionnement des éducatrices de la petite enfance.

Connie Winder est rédactrice en chef de la section IDÉES. Elle a occupé plusieurs postes en recherche et en intervention dans le domaine de la santé mentale des enfants et elle a enseigné pendant 20 ans à l'école de formation en éducation de la petite enfance du Collège George-Brown. Elle travaille actuellement comme examinatrice de programmes dans le bureau de l'excellence académique du collège. Elle est éducatrice accréditée de la petite enfance et titulaire d'une maîtrise et d'un doctorat en psychologie appliquée et en développement humain de l'Université de Toronto/OISE ainsi que d'un baccalauréat en éducation de la petite enfance de l'Université Ryerson.



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-Dellcrest Institute
 Jan Blaxall, Dominion Learning Institute of Canada
 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

Le leadership pédagogique et le jeu turbulent





LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE ET LE JEU TURBULENT

Reproduit avec l'autorisation de l'International Play Association et de PlayRights Magazine (www.IPAworld.org).

Le jeu comme outil de développement d'un cerveau au socialement compétent

Sergio M. Pellis et Vivien C. Pellis

Le petit Freddie jette le petit Johnny par terre sur le dos puis s'assoit sur sa poitrine et se sert de ses genoux pour lui fixer les bras au sol. Aggression? Aucuement; il s'agit là d'un exemple classique de jeu turbulent, une sorte de jeu bataille énergique qui est commun non seulement aux enfants, mais aussi à toute une gamme d'animaux non humains. Les études montrent que les jeunes animaux recherchent des occasions de jouer de cette façon et que, ce faisant, ils ressentent des émotions positives, si l'on en juge par les signes qu'ils donnent. Au même moment, leurs cerveaux sont inondés de substances chimiques comme des opiacés qui sont associés au plaisir. On comprend dès lors pourquoi le jeu turbulent est une activité recherchée et valorisée. Mais s'agit-il seulement de jeu et de plaisir, d'une activité dont on peut se passer et qui peut somme toute être

remplacée par des passe-temps tout aussi joyeux et dont les avantages sont plus évidents sur le plan intellectuel ou physique? Beaucoup de recherche expérimentale menée sur des animaux non humains laisse entendre le contraire – que malgré les apparences, cette forme turbulente de jeu semble être importante pour le développement de compétences sociales. Un examen plus attentif de la rencontre entre Freddie et Johnny, évoquée précédemment, révèle en quoi cela est possible.

Lorsque Johnny atterrit sur le dos, ça lui donne un coup et il ressent une douleur. Quand Freddie maintient Johnny le dos fixé au sol, ce dernier ne peut pas réagir. Jusqu'à quel point la douleur est-elle acceptable? Pendant combien de temps est-il raisonnable de retenir Johnny immobile au sol? Il y a deux

aspects que soulèvent ces questions. Tout d'abord, pour que le jeu turbulent soit amusant et le demeure, il doit y avoir une certaine égalité dans l'interaction. C'est-à-dire qu'il faut qu'il y ait réciprocité, que chaque partenaire ait tour à tour l'avantage sur l'autre. Ensuite, à n'importe quel moment durant la rencontre, il y a ambiguïté à savoir si cette égalité existe. Le besoin pour le participant de jouer à égalité et l'ambiguïté de la situation fournissent un contexte, comme nul autre, pour développer des compétences sociales: des indices et des contextes subtils doivent constamment être pris en compte. Comme dans le cas de n'importe quelle compétence, plus on s'exerce, mieux c'est. Si cette analyse est exacte, il s'ensuit que les personnes ayant fait l'expérience de ce genre de jeu devraient être plus habiles socialement et plus à l'affût des indices





sociaux subtils que les autres. Comme de fait, il y a des études sur les humains qui étayaient cette notion. De la même façon, chez les animaux non humains, où une expérience directe est possible, l'expérience du jeu turbulent devrait mener à une plus grande compétence sociale. En retour, cette plus grande compétence sociale devrait être associée à des changements dans les zones du cerveau qui régissent ces fonctions. Les conclusions pointent fortement en faveur de cette hypothèse aussi.

Ce que nous apprend le jeu chez les rats

Les rats sont des animaux hautement sociaux qui vivent dans de larges colonies où cohabitent des adultes mâles et femelles et les petits. Dans ces colonies, les femelles sont subordonnées aux mâles. Parmi les mâles, un rat est habituellement dominant tandis que les autres lui sont subordonnés. Alors que les femelles tendent à demeurer dans leur colonie natale, les mâles ont deux options : soit qu'ils demeurent dans leur colonie d'origine en maintenant probablement tout leur vie un statut subordonné, soit qu'ils s'en aillent et se donnent une chance de devenir des mâles dominants en pénétrant dans une autre colonie ou en fondant la leur. Comme les mâles dominants ont un accès prioritaire à la nourriture et à des femelles réceptives, il y a là évidemment un risque qu'il vaut la peine de courir. Ainsi, la vie sociale du rat est assez compliquée. Quand, par exemple, les mâles doivent-ils instaurer le régime de domination, quand vaut-il mieux demeurer subordonné et quand est-ce un bon moment d'essayer de changer de statut? Dans ce monde complexe, il se raït raisonnable de s'attendre à ce que les rats fassent un bon usage de leur jeunesse afin d'acquiescer les compétences sociales nécessaires pour affronter un enjeu comme la hiérarchie et la domination. C'est d'ailleurs ce qu'ils font.

Les études montrent que les jeunes rats peuvent passer jusqu'à une heure par jour à jouer, et que ce jeu est de nature turbulente. Toute fois, si on les empêche de s'adonner à ce type de jeu, ils deviennent des adultes incompetents. Par exemple, les rats qui ont été privés de cette expérience réagissent avec exagération à tout contact social bénin; ce qui, en retour, peut entraîner une attaque. Au moment de s'installer dans une colonie établie, s'ils ne donnent pas

les signaux subordonnés appropriés à leur rang, ils s'exposent à des attaques répétées de la part du mâle dominant. Et quand on en vient au sexe, les rats qui n'ont pas eu le loisir de jouer sont incapables de coordonner leurs propres mouvements avec ceux de leur partenaire. Par conséquent, ils ne peuvent pas copuler. Se pourrait-il que ce soit l'absence de jeu qui soit responsable de ces erreurs sociales désolantes?

La preuve la plus concluante de ce phénomène provient d'études dans lesquelles un jeune rat est logé avec un adulte. Ce contexte expérimental fait en sorte qu'ils dorment ensemble, qu'ils se font mutuellement leur toilette et qu'ils explorent en commun leur environnement. Toute fois, comme les rats adultes ne trouvent pas les jeunes rats attirants comme partenaires de jeu, ils ne jouent pas ensemble. Un jeune logé de cette manière acquiesce toutes les expériences sociales auxquelles auront accès ses compères, mis à part le jeu. Un tel jeune deviendra un adulte aussi efficace sur le plan social qu'un autre qui a été privé de tout contact social. Il est donc raisonnable de conclure que c'est l'absence d'expérience de jeu turbulent qui mène à l'incompétence sociale.

Le jeu turbulent commence à peu près au moment du sevrage (environ 23 jours) et se poursuit après la maturité sexuelle (environ 60 jours), mais il se produit le plus fréquemment durant la période juvénile (à 30-40 jours). Le jeu turbulent n'est pas seulement le plus fréquent durant la période juvénile, mais il est également organisé d'une manière différente à ce qui se produit auparavant ou par après. Cette forme exceptionnelle de jeu fuit, croyons-nous, au rat l'expérience dont il a besoin pour accroître sa compétence sociale.

À tous les âges, dans le jeu turbulent, les rats se battent pour avoir accès à la nuque de leur partenaire, la quelle, si le contact est réussi, est touchée doucement par le museau. À tous les âges, les rats utilisent aussi une variété de manœuvres défensives pour bloquer ce contact, manœuvres qui sont ensuite suivies d'une contre-attaque.

Durant la période juvénile, la façon la plus courante pour un rat de se défendre et d'éviter que sa nuque soit touchée par un autre consiste à se rouler sur le dos et à utiliser ses membres pour

repousser son adversaire avant de faire une tentative d'attaque personnelle. Nous comprendrions mieux la préférence du jeune à être couché sur le dos si nous prenons en considération la tactique la plus souvent utilisée par les ommis et les adultes. Dans cette tactique, le rat attaqué ne bouge que la partie supérieure de son corps en laissant une de ses pattes arrière, ou les deux, fermement fixées au sol. Dans cette position verticale, il fait face à son adversaire et peut repousser les attaques subséquentes en utilisant ses pattes de devant, ou il peut déstabiliser son adversaire en le heurtant avec sa hanche ou en se soulevant et en utilisant tout le poids de son corps pour le repousser. Ainsi, en position verticale, il a plus d'options pour se débattre et pour lancer une contre-attaque. Même si les jeunes peuvent utiliser cette tactique et le font, en préférant se défendre sur le dos, ils abandonnent le nombreux avantages qu'ils obtiendraient par une position verticale.

L'adversaire, le jeune rat sur le dessus, a aussi tendance à se comporter de façon à renoncer à son avantage. Lorsqu'il est sur le dessus, l'attaquant est dans une position qui lui permet de maintenir et de contrôler son opposition avec ses pattes de devant, mais il a rive qu'il utilise ses quatre pattes alors qu'il est dans cette position. De toute évidence, il réduit ainsi sa stabilité et sa capacité d'empêcher son rival de prendre avantage sur lui. Durant l'upériode juvénile, les rats ont plutôt tendance à adopter cette position instable. Ainsi, à cet âge, tant les attaquants que les cibles adoptent un comportement qui diminue le contrôle qu'ils exercent sur leur propre corps et sur celui de leur opposant. Ces agissements semblent exagérer l'expérience qu'ont les jeunes de l'impérissible et, croyons-nous, leur permet d'apprendre comment interpréter la perte de contrôle et comment surmonter cette perte. En somme, pour résumer ce que nous avons découvert jusqu'à présent : la privation du jeu durant la période juvénile conduit à l'incompétence sociale. En outre, le jeu durant la période juvénile est organisé de manière à exagérer le nombre d'expériences nécessaires pour développer des compétences sociales. Il y a aussi des mécanismes crébraux particuliers qui s'assurent que le contenu du jeu correspond à cette organisation juvénile typique et se produit à cette période et non pas à d'autres moments.



Il existe encore une meilleure preuve de l'importance du jeu. La zone située dans la partie antérieure du cerveau, le cortex préfrontal, est souvent appelée le « cerveau exécutif » parce que c'est là où l'on suppose l'information et les options que nous présente le reste du cerveau et que l'on décide comment agir. Une grande partie du cerveau exécutif est consacrée au rapport avec l'univers social, et les gens (de même que les rats) dont cette zone est endommagée sont socialement incompétents. En effet, les enfants autistes ont de la difficulté à maintenir une réciprocité durant les interactions sociales et, on s'en doute, ne peuvent supporter le jeu turbulent.

Des études récentes ont révélé que l'expérience du jeu turbulent a une influence sur le développement des cellules du cortex préfrontal. Qui plus est, les réseaux cellulaires dans le cerveau des rats qui ont fait l'expérience du jeu comparativement à ceux qui ne l'ont pas fait sont mieux organisés pour leur permettre d'exercer leurs fonctions sociales. Ainsi, durant la période juvénile, le jeu est spécifique dans son organisation et a une influence sur le développement des zones du cerveau associées aux com-

pétences sociales. Priver les jeunes rats du jeu entraîne leur incompétence sociale, et les rats qui grandissent dans un contexte normal mais dont ces zones du cerveau sont endommagées sont aussi incompétents socialement que les rats n'ayant pas connu le jeu. La conclusion semble inévitable : l'expérience du jeu turbulent est importante pour le développement des compétences sociales. Mais ce qui s'avère pour les rats s'avère-t-il également pour les humains?

La fabrication d'un humain socialement compétent

Comme on l'a déjà dit, les gens ayant des troubles de développement, comme l'autisme, de même que ceux qui ont eu une enfance normale mais qui ont plus tard subi des dommages au cortex préfrontal, ont une compétence sociale amoindrie. Des études effectuées chez les jeunes enfants ont aussi montré qu'un entraînement dans des contextes ludiques qui exigent le recours à des compétences sociales est susceptible d'améliorer la maturité générale ainsi que la fonction du cortex préfrontal. Que l'on soit un humain ou un rat, le cortex préfrontal est important pour la compétence sociale.

La preuve a également été faite que les enfants qui jouent davantage que les autres et à qui l'on fait subir des tests plus tard, font preuve d'une plus grande compétence pour résoudre des problèmes sociaux. Mais est-ce vraiment l'expérience du jeu qui fait toute la différence? Une étude intrigante laisse entendre que c'est le cas. On a filmé sur vidéo des séquences de jeu agressif et non agressif où tout se passait spontanément dans une cour d'école, et on les a réparties au hasard et montrées à des sujets à qui on a donné la tâche de déterminer si les séquences étaient anodines ou avaient un caractère sérieux. Les jeunes garçons faisant partie de l'étude étaient, dans la plupart des cas, capables d'identifier les séquences correctement. La capacité des sujets masculins adultes n'était pas aussi solidement établie que celle des jeunes garçons, mais elle était quand même au-dessus du niveau de la chance (c'est-à-dire au-dessus de 50-50). La vraie surprise de l'expérience a été celle de la capacité des femmes adultes. Elles ont exécuté la tâche ni plus ni moins au niveau de la chance, ce qui laisse croire qu'elles tentaient de deviner. La plus grosse surprise s'est faite lorsqu'on a examiné de plus près. Tandis que les femmes qui avaient grandi dans des foyers avec des frères obtenaient un résultat semblable à celui des hommes, celles qui n'avaient pas eu d'expérience directe du jeu turbulent jugeaient qu'à peu près chaque rencontre constituait une bataille sérieuse! Ces résultats indiquent que l'expérience du jeu permet probablement à quelqu'un de mieux saisir les indices sociaux subtils comme les expressions faciales ou la gestuelle.

Même s'il n'est pas possible de mener des expériences concluantes auprès des gens, les expériences avec les rats et les conclusions tirées de diverses perspectives des sujets intègres vont toutes dans la même direction : les expériences vécues dans le jeu turbulent durant la période juvénile (l'enfance prépubertaire) sont cruciales pour le développement du cerveau social.

Seigio Pe llis et Vivie n Pe llis sont de s ne u-roscie ntiq ue s de l'Unive rsité de Le th-bridge , e n Alberta (Canada).

Consultez le site www.ipaworld.org/res/res_magazine.html pour des notes sur les lectures complémentaires.



LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE ET LE JEU TURBULENT

Réflexion sur le jeu turbulent

par Jane Hewes

Cet article tire sa substance de la recherche et de l'analyse scientifique que l'on trouve dans l'article accompagnateur « Le jeu comme outil de développement d'un cerveau socialement compétent » (voir le précédent article dans ce numéro), de Sergio M. Pellis et Vivien C. Pellis. On applique ici cette théorie à la garde d'enfants dans les milieux de la petite enfance. Dans ce bref document de réflexion, Mme Hewes jette l'essentielle ment un regard sur la question du leadership pédagogique en ce qui concerne le jeu turbulent.

Le jeu turbulent peut être difficile à soutenir dans un programme de la petite enfance, car il est tapageur, bruyant, violent, chahuteur, vigoureux et il comporte beaucoup de risques. Les Pellis exposent de façon convaincante l'idée selon laquelle les éducateurs et éducateurs de la petite enfance auraient intérêt à planifier de façon intentionnelle le recours des enfants au jeu turbulent. Même si les constatations découlent d'une recherche menée sur des animaux, ils font remarquer que la recherche sur le jeu turbulent chez les enfants semble pointer dans la même direction. Quelles sont donc les conséquences de ces constatations pour la pratique quotidienne dans les milieux de garde et d'apprentissage des jeunes enfants ?

Plusieurs idées importantes peuvent servir de points de départ à la réflexion :

1. Le jeu turbulent suppose une communication sociale complexe

Comme l'ont découvert les Pellis, le jeu turbulent chez les rats a une incidence observable sur le développement des parties du cerveau responsables du comportement social. Les chercheurs postulent que le jeu turbulent peut aussi largement contribuer au développement de la compétence sociale chez les jeunes enfants, qui mettent à l'épreuve en jouant leur capacité d'interpréter des indices subtils dans la communication sociale et d'y réagir. Presque toute la communication dans le jeu turbulent est

non verbale ; aussi les adultes doivent-ils exercer une surveillance étroite pour suivre la conversation corporelle qui a cours. Le jeu turbulent crée de nombreuses occasions de résoudre des problèmes sociaux. Récemment, les enfants de notre école-la-boratoire de garde d'enfants ont été confrontés à un dilemme : comment communiquer clairement que le jeu va trop loin, alors que dire « Anête ! » fait nécessairement partie du jeu. L'expression : « Anête pour de vrai ! » a finalement été adoptée par le groupe comme message visant à signaler que le jeu devient trop rude.

2. Dans le jeu turbulent, les enfants opposent leur force à celle des autres

Les Pellis décrivent le jeu turbulent comme étant *riciproque*, ce qui veut dire que les joueurs coordonnent constamment leurs mouvements en réponse à ceux d'une autre personne tout en cherchant à maintenir l'équilibre du pouvoir. Les rats changent fréquemment de rôle, en étant tour à tour au-dessus de l'autre et en se plaçant eux-mêmes parfois dans une position désavantageuse pour donner à leur partenaire le haut du pavé. Une observation attentive du jeu turbulent des jeunes enfants révèle une maîtrise de soi considérable pour permettre au jeu de se poursuivre puisqu'il faut rajuster, équilibrer et coordonner ses actions avec celles des autres joueurs. Si un joueur pousse trop fort, le jeu prend fin. Selon les Pellis, le jeu turbulent crée un contexte favorable à la détermination

de ce qui est juste et raisonnable dans le jeu. Il est intrigant de constater que cet apprentissage découle d'une forme de jeu qui a toutes les apparences d'une agression.

3. Les femmes ont parfois de la difficulté à faire la distinction entre un jeu turbulent et une bagarre

Comme le signalent les Pellis, la recherche indique que les femmes qui n'ont pas fait l'expérience du jeu turbulent elles-mêmes peuvent avoir de la difficulté à le distinguer d'une bagarre. C'est là un problème dans une profession principalement féminine où assurer la sécurité physique, sociale et affective de chacun des enfants s'élevé presque au niveau d'une profession de foi. La recherche sur les croyances et les pratiques des éducatrices des jeunes enfants révèle qu'elles reconnaissent la valeur du jeu turbulent et apprécient ses dimensions sociales, mais qu'elles ne sont pas sûres de savoir comment gérer sa mise en application dans un groupe. Bien entendu, le plus gros crainte est que le jeu prenne une dimension incontrôlable et que les enfants soient blessés. D'instinct, elles cherchent avant tout à protéger les petits et craignent de se faire les complices d'une agression. Résultat : dans le meilleur des cas, les éducatrices vont tout simplement le jeu turbulent modérément tapageur, surveillé étroitement ; dans le pire des cas – et cela s'avère dans de nombreux programmes –, ce type de jeu est entièrement banni. Or, on s'aperçoit de plus en plus que surprotéger les jeunes enfants ne donne rien de bon en bout de ligne.

À titre d'éducateurs et d'éducatrices de la petite enfance, il est d'une importance capitale que nous comprenions la nature sociale du jeu turbulent et que nous soyons en mesure d'en expliquer clairement les avantages aux parents et aux administrateurs de programme. Ces avantages peuvent sembler contradictoires ; il est en effet remarquable qu'un jeu à première vue agressif soit en fait de nature à susciter l'empathie et la compréhension d'autrui. Voici quelques données additionnelles sur le jeu turbulent chez les jeunes enfants :

- Le jeu turbulent est une façon, particulière pour les jeunes garçons, d'exprimer leur affection et leur amitié.
- Les enfants ont tendance à jouer de façon turbulente avec leurs amis et non pas avec des enfants qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils n'aiment pas.
- Le jeu turbulent est plus fréquent chez les garçons que chez les filles, bien que



ce ne soient pas tous les garçons qui prennent part et que certaines filles y participent fréquemment.

- Il existe des preuves à l'effet que les enfants soient meilleurs juges que les adultes quand vient le moment de distinguer le jeu de la bagarre.
- Moins de 1 % du jeu turbulent se termine par une vraie bagarre. Ce qui ne veut pas dire que les enfants ne soient pas à l'occasion blessés dans le jeu turbulent, mais c'est alors le résultat de l'exubérance, de la turbulence ou de l'enthousiasme, et non d'une intention de faire mal. Il y a un important apprentissage social qui découle de ces expériences.
- Le jeu turbulent est souvent combiné au jeu *étoilé* – comme se torturer, toumer, sauter, se rouler, toumoyer et faire la culbute – toutes choses qui sont bénéfiques pour développer la notion spatiale, l'équilibre et la coordination.
- Des éléments du jeu turbulent apparaissent fréquemment dans le jeu sociodramatique comme, par exemple, lorsque les enfants jouent aux superhéros.
- Il existe des formes plus douces du jeu turbulent (*rough-and-tumble play* au lieu de *rough-and-tumble play* en anglais) qui naissent spontanément dans le jeu libre chez les enfants, par exemple lorsqu'ils prétendent être des chats, des chiots ou des animaux naissants.

Reconnaître la différence entre le jeu turbulent et la bagarre

- Regardez l'expression faciale des enfants. Écoutez pour les entendre. Un visage *épanoui* est un trait qui permet de distinguer le jeu turbulent. Un visage *épanoui* sourit. Dans une bagarre, l'expression faciale marque la colère.
- Les enfants s'y engagent volontairement et ils retournent avec enthousiasme au jeu dont ils tirent beaucoup de plaisir et de joie. Le jeu se poursuit.
- Regardez qui joue. Sont-ils amis?
- Les joueurs changent-ils de rôle? En jouant, les enfants contrôlent volontiers à tour de rôle l'action. Dans une vraie bagarre, c'est en général le contrôleur tal qui est recherché.

Planifier le jeu turbulent

Il est important pour les éducatrices de la petite enfance de planifier intentionnellement le jeu turbulent, et d'examiner avec un esprit critique les suppositions et les réactions d'ordre courant. Certaines éducatrices ont trouvé utile de désigner

des périodes et des lieux pour le jeu turbulent, quoique ce faisant, elles privent les enfants du contrôle de leur jeu. Il peut être bon d'adopter une approche moins structurée, sachant à quel point les dimensions du jeu turbulent se déploient pleinement dans la spontanéité et la liberté.

Quelques points de départ :

- Renseignez-vous vous-même et renseignez votre équipe. Choisissez un bref article à commenter dans une réunion de planification en équipe (voir les suggestions ci-dessous). Réfléchissez individuellement et collectivement à votre propre expérience du jeu turbulent dans l'enfance. Qui est à l'aise avec ce genre de jeu? Devrait-on le soutenir dans les programmes de la petite enfance? Pourquoi ou pourquoi non? Comment pouvez-vous vous aider les uns les autres à aller au-delà de vos suppositions et de vos craintes?
- Songez à établir des lignes directrices pour le jeu turbulent dans votre programme. Consultez les enfants. Parlez aux familles. Sachez qu'il peut y avoir une grande diversité de réactions, beaucoup d'hésitation et une foule de préoccupations à propos du jeu turbulent. Commencez lentement. Il est raisonnable d'y aller en douceur au début.
- Examinez attentivement votre environnement intérieur et extérieur, où le jeu turbulent pourra-t-il prendre place sans danger? Des endroits recouverts de nattes ou de tapis sont parfaits à l'intérieur et un endroit recouvert de gazon est idéal à l'extérieur.
- Renforcez l'amitié entre les enfants, car elle est nécessaire pour le jeu turbulent. Parlez-leur de ce qui constitue un jeu juste et honnête (*le fair play* en anglais).
- Devenez une observatrice participante. Surveillez étroitement le jeu. Apprenez à lire les signes qui indiquent qu'il s'agit bien d'un jeu. Servez-vous de l'expertise de enfants lorsque vous avez un doute. Demandez-leur : « Est-ce que vous jouez toujours? Est-ce que tout le monde s'amuse? » Encouragez les enfants à établir les règles du jeu. Favorisez la résolution des problèmes sociaux dans ce cas comme vous le feriez par ailleurs.
- Sachez qu'il y a des enfants qui graviteront autour de ce genre de jeu facilement tandis que d'autres seront moins intéressés et que d'autres en ont encore peu montré d'intérêt, mais

mais moins bien qualifiés. Apportez votre soutien aux enfants qui veulent à tout prix participer, mais qui sont incapables de saisir les indices sociaux.

Lectures et ressources additionnelles

Bonnett, T. Éliminer le risque du jeu des enfants : une entreprense risquée? *Interaction*, 25(1), 2011, p. 8 et 9.

Un article bref et utile proposait une directive quant à la façon d'aborder le risque dans les milieux de garde et d'apprentissage des jeunes enfants.

Carlson, F. M. Rough and tumble play 101. *Exc hange, juillet-août* (188), 2009, p. 70 à 72.

Une introduction de trois pages au jeu turbulent dans le programme de la petite enfance traitant des fausses perceptions, soulignant les avantages ainsi que les environnements et les politiques favorables à sa réalisation, et décrivant la différence entre le fait de se battre pour jouer et le fait de se battre pour gagner.

Carlson, F. M. *Big body play: Why boisterous, vigorous, and very physical play is essential to children's development and learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2011.

Rédigé spécifiquement dans le contexte de la garde d'enfants et de la petite enfance, ce livre approfondit les données d'introduction fournies dans l'article ci-dessus et regorge de stratégies pratiques sur la façon de gérer le jeu turbulent.

Hart, J. L. et M. T. Throck. Young children's play fighting and use of war toys. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et R. Peters (éd.), *Encyclopédie sur le développement de jeunes enfants [en ligne]*, 2013, p. 1 à 6, Montréal (QC) : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants.

De facture plus universitaire, cet essai examine la recherche actuelle sur la nature et les avantages de l'agression pour le plaisir.

White, J. Some results and Spinning: The serious work of children's neurologic development. *Exc hange, mai-juin* 2013(211), 2013, p. 76 à 78.

Un autre bref article faisant ressortir les avantages du jeu étoilé pour le développement de l'équilibre, de la coordination et de la reconnaissance spatiale.



LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE ET LE JEU TURBULENT

La personnalisation du leadership pédagogique

par Corine Ferguson

Venant tout juste de terminer ma maîtrise, je vois à quel point avoir eu l'occasion d'examiner en profondeur divers points de vue sur l'apprentissage des jeunes enfants a été un peu comme voir la vie à 35 000 pieds d'altitude. Dans ces moments où un laps de temps est généreusement mis de côté pour une réelle exploration et une riche réflexion, il est possible d'apprécier dans toute sa complexité et sa polyvalence le sujet de la petite enfance. Ce que je n'avais pas prévu, c'est à quel point la profondeur de l'étude allait mettre en question l'état actuel de la réflexion sur la pédagogie et jeter la lumière sur l'enracinement de la perspective des praticiennes avec le temps – même si on a l'impression que la pratique ne cesse d'évoluer. Quel objectif peut-on donc se fixer en posant un regard nouveau sur le leadership pédagogique, là où les questions affluent et où les réponses se font rares?

Quelque part, malgré le fait d'être enseveli sous des tonnes de théories attrayantes qui ne manquent pas de points de vue à analyser, on ne peut passer sous silence l'impression de vivre dans un espace « incertain » où vacillent croyances et connaissances. À l'université, l'une des analogies qui ont réellement servi à décrire cette situation est celle des nouilles de spaghetti entremêlées, faisant référence au cycle de « déconstruction » des

connaissances antérieures lorsqu'on se met à revoir la théorie et la pratique pédagogiques.

« L'image de la connaissance devient le "rhizome" (ou l'enchevêtrement des nouilles de spaghetti selon l'image de Malaguzzi). Le rhizome pousse dans toutes les directions sans commencement ni fin, mais toujours entre les deux, avec des ouvertures dans d'autres directions et à d'autres endroits. » (Moss, 2006).

En Alberta, le brassage des perspectives philosophiques fait aussi en sorte que l'on est immergé dans une pédagogie bourgeonnante relativement à la définition et à l'élaboration d'un nouveau cadre d'analyse de la garde et de l'apprentissage de la petite enfance, destiné à soutenir et à guider la pratique auprès des jeunes enfants. En tant qu'organisme ayant pour tâche de soutenir la pratique du leadership, comment donc peut-on commencer à transcender toute cette nouvelle information et ce nouveau savoir pour en faire une méthode propre à rapatrier les enseignants autour d'une démarche commune visant à examiner et à faire sienne la notion de leadership pédagogique? Pour reprendre les paroles de Freire (dans Paulett, 2010) :

« L'éducation ne concerne pas seulement le transfert de connaissances, c'est un apprentissage expérientiel transformatif qui donne aux gens le pouvoir d'effectuer des changements dans le monde. »

Dans le rôle de facilitatrice, ce que l'expérience quotidienne du travail au sein de centaines de programmes a fait voir, c'est que pour faciliter l'apprentissage transformatif, et parvenir à un changement, il vaut mieux recourir à une pratique axée sur les relations. Grâce à l'établissement de fortes relations entre pairs, nous sommes en mesure de passer du simple acte de transfert des connaissances à une série de dispositions propres à étayer une pratique et un apprentissage réflexifs permanents. On y parvient par des actions prédéterminées avec des moyens de les accomplir, tel qu'énoncé par Curtis et Carter (2006) dans le *Saskatchewan Early Learning Program Guide* (ou Guide du programme d'apprentissage des jeunes enfants de la Saskatchewan), de même que par des dispositions également associées au nouveau cadre d'analyse du programme d'apprentissage des jeunes enfants. Voilà d'importantes façons de favoriser le leadership pédagogique.



Représentation de l'image de la connaissance comme un enchevêtrement de nouilles de spaghetti selon Malaguzzi)



L'engagement : Êtes-vous présent?

Dans une profession où les ratios adultes-enfants sont si importants, le plus grand défi consiste souvent à convaincre les professionnels de s'engager au-delà de ce qu'ils savent et de ce qu'ils mettent en pratique quotidiennement. Un engagement dans la sphère plus vaste du milieu professionnel crée et nourrit un sentiment d'appartenance envers une communauté où le dialogue et le partage d'idées et de points de vue élargis peuvent faire surgir de nouvelles avenues. Il peut s'agir d'un lieu où poser des questions et où mieux formuler des concepts émergents susceptibles d'orienter et d'influencer la pratique grâce à une meilleure compréhension des théories pédagogiques. Dans le guide du programme d'apprentissage des jeunes enfants de la Saskatchewan, « on encourage les éducateurs et éducatrices à élaborer des dispositions ou des points de vue qui témoignent de leur plaisir d'enseigner ». L'un des principes notés par Curtis et Carter (2006) pour encourager cette passion consiste en « *des possibilités de collaborer avec d'autres éducateurs et éducatrices pour enrichir la discussion sur des sujets professionnels* ». Pour faciliter le leadership, il doit d'abord y avoir un « engagement ».

La recherche : Avez-vous un esprit curieux?

Souvent, notre première introduction à la pédagogie se résume aux connaissances fondamentales enseignées aux personnes qui pénètrent dans le domaine. C'est à ce moment-là que se forment nos idées et elles sont très influentes étant donné le peu d'expérience emmagasinée derrière soi. Une fois entrepris le travail dans le secteur, la plupart des professionnels sont alors pressés de mettre la théorie en pratique, d'incorporer les principes du programme, les routines ainsi que les points de vue des pairs qui influencent leur propre application des connaissances. Au fil du temps, ces pratiques ne tardent pas à s'ancrent à tel point que les praticiennes et praticiens en viennent à agir instinctivement sans trop réfléchir. En fait, combien de fois nous arrêtons-nous pour remettre en question le discours prédominant?

Dans les dispositions définies par Curtis et Carter (2006), on note « l'importance d'un temps de réflexion sur ce qui se passe afin d'examiner nos réponses personnelles et la nécessité d'adopter une attitude ouverte à l'apprentissage ».

La pratique donne l'occasion de remettre la théorie en question jour après jour et selon le besoin afin d'alimenter

de sa réflexion une pédagogie sans cesse changeante et d'en influencer le parcours. À la lecture d'une des pages du nouveau programme touchant l'apprentissage des jeunes enfants en Alberta, nous pouvons nous demander comment nous, éducatrices et éducateurs, adoptons l'approche de « l'apprenant comme chercheur » pour élargir notre bagage de connaissances au-delà de notre pratique courante, qui parfois nous empêche de faire des découvertes nouvelles et intéressantes?

Pour favoriser le leadership pédagogique, il faut avoir un esprit inquisiteur et ne pas craindre de se débarrasser de son savoir antérieur afin de laisser libre cours à des idées plus larges.

La provocation : Un élément positif ou négatif?

Pour beaucoup de gens, le mot provocation évoque une menace quand en fait elle peut servir d'élan pour entraîner quelqu'un vers une action ou un changement favorable. Lorsqu'on tient compte de la moralité, des valeurs, de la diversité culturelle, des croyances et des dispositions familiales, comment ne pas s'étonner que la provocation se présente parfois sous forme de menace? Souvent, des sujets comme l'encadrement du comportement des enfants, le jeu turbulent, les fêtes saisonnières, l'alimentation et la nutrition soulèvent des débats considérables ou engendrent des pratiques contraires chez les intervenantes qui peuvent y voir matière à controverse. Dans ces moments, avons-nous tendance à nous replier sur nos préjugés ou plutôt à prendre une pause et à nous demander où peuvent mener les provocations momentanées?

Avec le temps, les façons de fonctionner peuvent devenir des habitudes. Le leadership pédagogique nous encourage à prendre une pause et à réfléchir, et plutôt que réagir à ce qui semble prévisible, à nous ouvrir aux possibilités qui s'offrent à nous. Pour soutenir l'évolution des programmes, il faut souvent apprendre à reconnaître les déclencheurs afin de modifier les façons de faire prévisibles. Dans l'un de ses écrits notoires, Paulett (2010) fait remarquer : « Il est important d'accueillir l'*inconfortable* qui vient avec la prise de conscience qu'on ne peut jamais connaître ce qui est "autre" non plus que l'on devrait aspirer à le faire. *On doit toujours examiner ses propres attitudes et actions.* »

Accueillir le leadership pédagogique signifie être disposé à explorer et à affronter des questions complexes, d'actualité et parfois controversées qui peuvent avoir pour résultat des découvertes de soi peu communes et une nouvelle pratique pédagogique.

Avec le temps, les façons de fonctionner peuvent devenir des habitudes. Le leadership pédagogique nous encourage à prendre une pause et à réfléchir, et plutôt que réagir à ce qui semble prévisible, à nous ouvrir aux possibilités qui s'offrent à nous.



La réceptivité : Êtes-vous dans un mode réceptif ou avez-vous tendance à réagir?

Une fois engagé dans le processus, il faut se sentir à l'aise de laisser aller, être dans le moment présent et se laisser guider par sa réceptivité. Dans des études récentes examinant la littératie chez les jeunes enfants, cette attitude a été décrite comme le fait de « se laisser porter par le courant ». Dans le leadership pédagogique, la réceptivité nous permet d'offrir spontanément des activités d'apprentissage naturel à partir d'une action véritable par opposition à une réaction à un résultat prévisible. Ainsi, nous commençons à nous attendre, tel que défini par Curtis et Carter (2006), à « faire face à un changement et à un défi perpétuels nous poussant à prendre de fréquentes décisions dans le contexte de l'apprentissage », et à considérer comme stimulante cette façon de co-construire l'apprentissage des enfants.

Pour favoriser un leadership pédagogique, nous devons avoir confiance qu'en agissant d'une façon réceptive, il s'ensuivra inévitablement un puissant apprentissage pour les enfants comme pour les éducateurs et éducatrices.

Par-dessus tout, le parti pris en faveur du leadership pédagogique suppose une « volonté de courir des risques et d'être prêt à faire des erreurs » ce qui, comme le font remarquer Curtis et Carter (2006), « favorisera la croissance professionnelle et servira de modèle aux enfants dans leur apprentissage ». Si on considère la pédagogie comme un cheminement dans la voie de l'apprentissage la vie durant, plutôt que comme la transmission de la connaissance comme produit fini, alors on est en mesure de personifier le véritable leadership pédagogique.

Corine Ferguson est directrice générale de l'Alberta Resource Centre for Quality Enhancement. Elle est à la tête du développement et du fonctionnement de l'organisme depuis sa création en 2004. Dans l'exercice de ce rôle, elle a pris plaisir à travailler en partenariat avec le secteur afin de fournir des stratégies de renforcement des capacités, des ressources et des occasions de perfectionnement professionnel en ce qui concerne les services de garde et d'apprentissage des jeunes enfants dans l'ensemble de la province. Elle vient de terminer une maîtrise en éducation de la petite enfance et elle se définit comme une éternelle apprenante et une défenseuse passionnée de la qualité des services de garde offerts aux enfants et aux familles.

Bibliographie

Gouvernement de la Saskatchewan. Ministère de l'Éducation (2008). Play and Exploration: Early Learning Program Guide. <http://www.education.gov.sk.ca/Default.aspx?DN=c711842e-23aa-4e82-b33d-4a530f8d4b2f> (Curtis et Carter 2006) pg. 20.

Moss, P. (2006). *Early childhood institutions as loci of ethical and political practice*, International Journal of Educational Policy, Research, & Practice: Reconceptualizing Childhood Studies, 7, (p. 127-136).

Paullett, R. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. (19-53). Vancouver, BC: UBC Press.

LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE ET LE JEU TURBULENT

Le jeu turbulent

Quelle est son importance?

par Jan Blaxall, M. A. Sc., R. ECE, AECEO.C

Au fur et à mesure que l'on comprend mieux le développement du cerveau du jeune enfant et le genre d'expériences qui fournissent à ce dernier un environnement optimal pour son bien-être et son apprentissage, beaucoup de pratiques et de croyances traditionnelles à propos de l'apprentissage sont remises en question. Le meilleur programme d'activités pour les jeunes enfants prend la forme de quelque chose avec laquelle nous sommes toutes et tous très familiers à titre d'éducateurs de la petite enfance : Le jeu.

Il existe un énorme corpus de recherche scientifique – de la neurophysiologie, de la psychologie développementale et cognitive au comportement ludique des animaux et à la biologie évolutionnaire et moléculaire – qui renferme de riches données sur le jeu. La recherche actuelle décrit les modes et les phases du jeu et explique en quoi le jeu façonne notre cerveau, crée notre compétence et donne du lest à nos émotions (National Institute for Play).

Il y a une forme de jeu qui représente notre idéal, et c'est le jeu turbulent, où les enfants se bagarrent! L'une des constatations les plus surprenantes a trait au fait que cette forme de jeu, qui est souvent déconseillée dans les garderies et les milieux éducatifs, est en fait importante et peut même être nécessaire pour accroître les chances de réussite dans divers aspects du développement.

Chez beaucoup d'éducateurs et d'éducatrices, le jeu turbulent suscite un malaise car on craint qu'il soit trop agressif et qu'il dégénère en une mêlée incontrôlable. Le jeu actif avec contact physique est souvent désapprouvé ou même sévèrement réprimé. Or, on s'aperçoit de plus en plus que le jeu turbulent ouvre largement la porte à une amélioration globale du bien-être et du développement.



Qu'est-ce que le jeu turbulent?

On entend par jeu turbulent une lutte, une bagarre pour le plaisir ou encore le fait de « courir, pourchasser, frapper avec la paume des mains, pousser ou tirer un autre joueur, utiliser une voix forte ou rugissante, mimer une attaque les poings fermés, lancer ou frapper un objet ou sauter dessus » (Tannack, 2008), ainsi que courir après quelqu'un, le toucher et s'enfuir (Carlson, 2009). Les enfants qui jouent volontairement de cette façon « le font dans un but ludique et n'ont nullement l'intention de blesser l'autre joueur » (Tannock, 2008).

Il est important de souligner que le jeu turbulent n'est pas synonyme d'agression. Carlson (2009, p. 71-72) explique la différence entre le jeu turbulent, ou *rough-and-tumble play*, comme on l'appelle en anglais, et l'agression ou la bataille.



plus d'être amusant, le jeu actif, tel qu'on a pu le constater, améliore la fonction motrice de l'enfant, sa créativité, sa capacité de prendre des décisions et de résoudre des problèmes de même que ses compétences sociales (Jeunes en forme Canada, 2012).

Les avantages sur le plan affectif

En ce qui concerne le bien-être affectif, il est de plus en plus prouvé que l'activité physique améliore le développement affectif et la santé mentale. « La plupart des constatations découlant d'un examen systématique effectué récemment indiquent que l'exercice améliore l'estime de soi chez les enfants et les jeunes... Il est à supposer qu'un haut degré d'estime de soi protège les enfants et les jeunes contre les problèmes de santé mentale et contribue au développement de la personnalité et au développement social et cognitif... (Jeunes en

forme Canada, 2009, p. 23). L'année suivante, en 2010, on a découvert d'autres avantages dont l'image de soi, l'estime de soi et l'auto-efficacité (la compétence) qui contribuent à accroître le bien-être psychologique. L'activité physique diminue aussi le niveau de dépression et d'anxiété et conduit à une réduction de la victimisation entre pairs (Jeunes en forme Canada, 2010).

Chez les jeunes enfants, le toucher est essentiel. Il maintient vivante la relation et calme les émotions négatives et la tension physique. La nature physique du jeu turbulent donne aux enfants la possibilité de combler leur besoin vital d'être touchés (Carlson, 2009). Ce peut être surtout important pour les garçons, qui ont moins tendance que les filles à créer un rapprochement affectif en dehors des activités physiques.

Selon une récente étude médicale, lorsque les enfants font largement usage de leur musculature en jouant, comme dans le jeu turbulent, leur production d'hormones de stress est réduite. Les chercheurs concluent que l'activité physique protège les enfants des effets des facteurs quotidiens de stress et favorise leur santé mentale. « Ces résultats laissent entendre que l'exercice promeut la santé mentale en régulant l'action de l'hormone de stress face aux agents stressants » (Endocrine Society).

Un autre processus agit également dans la réduction du stress. L'activité physique contribue en effet à donner l'élan à la production de neurotransmetteurs dans le cerveau, appelés

L'expression sur le visage des enfants qui jouent rudement est caractérisée par le sourire : souvent même, le rire.	Dans une réelle bataille, l'expression des enfants est caractérisée par des froncements de sourcils ainsi que par des pleurs.
Dans le jeu turbulent, les enfants sont des participants volontaires. Ils se joignent au jeu d'emblée, sans hésitation, et y demeurent jusqu'à la fin.	Dans une réelle bagarre, un des participants domine habituellement l'autre.
Dans le jeu turbulent, les enfants en redemandent.	Dans une vraie bagarre, dès qu'un épisode se termine, les participants qui agissaient contre leur gré prennent souvent la fuite.

Comme l'indique Carlson, « la plupart des enfants sont tout à fait aptes à reconnaître que le jeu est bel et bien rude et qu'il ne s'agit pas d'une réelle bagarre, et ils réagissent en conséquence pour que le jeu se poursuive. En fait, les enfants discernent mieux le jeu turbulent d'une réelle bagarre que le font leurs enseignants » (2009, p. 72)

Les avantages du jeu turbulent

Nous sommes au fait de l'importance du jeu actif pour la santé physique à tous les âges, et préoccupés des enjeux en matière de santé des enfants, comme l'obésité et le diabète, qui découlent de modes de vie sédentaires. D' Mark Tremblay, conseiller scientifique en chef, Jeunes en forme Canada, explique qu'en



endorphines, qui sont responsables d'un état affectif plaisant, qu'il fait bon ressentir (clinique Mayo).

Quand vous faites de l'exercice, votre cerveau libère une substance chimique appelée **endorphine**, qui peut vous rendre plus heureux. Voilà une autre raison pour laquelle faire de l'exercice, c'est cool! (Kids Health)

http://kidshealth.org/kid/stay_healthy/fit/work_it_out.html#

Le jeu turbulent développe la maîtrise de soi

D'après Sergio Pellis, un chercheur du Canadian Centre for Behavioural Neuroscience, il existe un lien étroit entre le jeu turbulent et la maîtrise de soi ou le fonctionnement exécutif. Selon lui, le jeu, et en particulier le jeu turbulent, représente un moyen optimal pour développer une maîtrise de soi et pour bâtir les fonctions exécutives du cerveau, comme le langage, la concentration, la mémoire et la faculté d'adaptation (Pellis, vidéo).

Lorsqu'on imagine un groupe d'enfants en train de jouer à des jeux où ils se bagarrent et se rudoient, on constate qu'ils doivent fréquemment freiner et repartir, changer de vitesse et de direction ainsi que de position, etc. en réponse au comportement des autres. Le langage et les indices sociaux sont importants pour que les enfants puissent participer au jeu avec succès. Il n'est donc pas surprenant que ce type de jeu offre tellement de possibilités d'évaluer, de planifier et de réagir, le tout dans le plus grand plaisir.

L'acquisition de compétences sociales par le jeu turbulent

Carlson (2009) élabore sur ce processus et sur les bienfaits observés, sur le plan social, chez les enfants qui jouent d'une façon rude et tumultueuse.

Grâce aux interactions (très) physiques qui se produisent dans le jeu turbulent, les enfants apprennent à prendre et à donner comme dans les interactions sociales réussies. La participation à ce genre de jeu exige des enfants qu'ils deviennent aptes tant à signaler qu'à détecter des signaux, une compétence sociale dont ils auront besoin et qu'ils utiliseront tout au long de leur vie. Lorsqu'ils détectent des signaux, ils apprennent à déchiffrer le langage corporel qui désigne la fin du jeu. Le jeu exige aussi des enfants qu'ils alternent et qu'ils changent de rôle. C'est tantôt l'un qui chasse l'autre, et tantôt l'inverse. Comme ce procédé de prendre et de donner est une réplique des conversations et des interactions sociales bien menées, les rôles ainsi mis en pratique et appris par le jeu turbulent donnent aux enfants les connaissances sociales dont ils auront besoin dans leurs relations futures (p. 70-71).

Dans le jeu actif, les enfants apprennent en voyant les réactions de leurs pairs, plutôt qu'en suivant les conseils des adultes. Pellegrini et



Un genou éraflé peut guérir, mais un courage refrené dure toute la vie.

(Dreikurs et Soltz, 1964)

Bohn-Gettler (2013) soutiennent que les compétences sociales sont acquises plus efficacement ainsi que par l'enseignement des adultes en raison du haut niveau de motivation nécessaire pour résoudre les conflits et demeurer dans le jeu. De par sa nature, le jeu produit beaucoup plus de conflits à résoudre que la vie quotidienne si bien qu'il donne davantage d'occasions aux enfants d'imiter leurs pairs et de développer leur capacité de résoudre des conflits et d'acquérir des compétences sociales indispensables. Le jeu turbulent peut être particulièrement bénéfique pour les enfants qui ont de piètres compétences sociales en raison du THADA. Chez ces enfants, le jeu entraîne souvent des interactions négatives, y compris de l'agression et du rejet (Six et Panksepp, 2012). Les chercheurs laissent entendre que l'expérience du jeu turbulent peut contribuer à bâtir et à affiner le cerveau social durant les premières années de la vie des enfants et peut ainsi réduire le nombre de leurs expériences négatives au jeu. Ils laissent en outre entendre que les avantages du jeu en bas âge – une maîtrise de soi et une attention accrues ainsi qu'une hyperactivité moindre – peuvent même prévenir un diagnostic de THADA à un âge plus avancé.



« ... Il y a des leçons positives à tirer pour les enfants qui s'engagent dans le jeu turbulent.

Grâce à ce genre de jeu, les enfants développent une sensibilité sociale, ils apprennent à collaborer, à être justes et altruistes. En grandissant, les enfants participent à une autre forme de jeu turbulent dans le sport et les jeux organisés... **le manque d'expérience du jeu turbulent porte ombrage, pour une large part, à l'intelligence sociale**, où l'échange à égalité entre les gens est nécessaire pour bien fonctionner dans le monde ».

National Institute for Play

Le jeu turbulent comme façon de raconter physiquement une histoire

Kim Bezaire, professeure d'ÉPE, est une autre spécialiste du jeu, et notamment du jeu turbulent qu'elle décrit comme des interactions physiques « où personne n'est blessé et où tout le monde sourit ». Elle revendique elle aussi les avantages physiques et socio-affectifs du jeu. En outre, en observant les enfants en train de se bousculer joyeusement, elle s'est aperçue qu'ils jouaient des rôles (superhéros, agents de police, princesses, etc.) dans lesquels il y avait une histoire, des dialogues et des personnages distincts. Bezaire a établi un lien clair entre le jeu imaginaire, l'acquisition de compétences narratives et l'émergence de compétences en littérature. Elle nous encourage à reconnaître le fait que le jeu turbulent peut être une manière de raconter des histoires pour les jeunes enfants, en particulier pour les garçons.

Bezaire nous met en garde contre le bannissement du jeu turbulent ou la surveillance et le contrôle du jeu de si près que les enfants ne peuvent pas s'engager à fond dans l'aventure. Elle nous prévient que si, comme éducateurs, nous limitons ou empêchons toute forme de jeu turbulent, nous risquons de mettre un frein à un genre de jeu très important pour les enfants. (Bezaire, vidéo)

Le jeu turbulent maintient les enfants en sécurité

En jouant, les enfants s'exposent à des situations potentiellement risquées. Ils vont devoir juger par eux-mêmes le niveau de risque. Plus ils auront de l'expérience et plus ils seront en mesure de juger adéquatement, ce qui les préparera à devenir indépendants. Ces expériences contribueront à leur enseigner ce qu'ils sont capables de faire par eux-mêmes et quand ils ont besoin de réclamer de l'aide. Ainsi, ils sauront gérer le risque et demeurer en sécurité. « Les enfants qui apprennent à explorer l'univers et à gérer le risque à un jeune âge auront davantage confiance en eux pour continuer à le faire tout au long de leur enfance » (Early Childhood Forum, 2008).

Comment favoriser le jeu turbulent

Comme la période préscolaire est une période critique où les enfants se développent tant physiquement qu'affectivement, le jeu turbulent est d'une valeur inestimable.

Carlson, 2009, p. 71

Le jeu turbulent ne doit pas être simplement toléré, mais on doit le planifier et l'encourager comme tout autre type de jeu et élément du programme. Les enfants le comprennent. Les adultes doivent le comprendre eux aussi.

Le jeu turbulent peut se produire n'importe où. C'est sa beauté. Nul besoin d'équipement, ni de connaissance ou de compétence préétablie, ni d'un concept environnemental particulier. C'est véritablement une forme émergente de jeu, qui se produit spontanément et universellement là où des enfants se rassemblent.

Une suggestion simple consiste à diviser le terrain de jeu en sections et à en réserver une pour le jeu turbulent. Les enfants pourront choisir d'y jouer sachant qu'il y aura là un haut niveau d'activité et de contact physique. Il serait bon aussi de n'avoir que de petits groupes à l'extérieur pour que le jeu actif soit moins envahissant et plus invitant pour tous les enfants.

L'endroit désigné pour le jeu actif doit être à l'abri du danger (Carlson, 2009, p. 72).

- Est-ce que tous les angles sont arrondis plutôt que pointus?
- Est-ce qu'il n'y a pas de risque de trébucher quelque part?
- Y a-t-il suffisamment de place pour permettre aux enfants de bouger à leur aise?
- La surface intérieure ou extérieure est-elle de nature à absorber les chocs quand on tombe?

Il doit y avoir un sentiment de sécurité, créé par un ensemble de consignes claires et par une étroite supervision des adultes qui respectent le besoin des enfants de jouer avec plaisir. Voici les règles que l'on propose :

- on ne donne pas de coups de pied;
- on touche aux autres avec les mains ouvertes seulement;
- on n'étrangle pas;
- on ne s'approche pas des cheveux et des têtes avec les mains;
- quand il n'y a plus de sourires, le jeu s'arrête (Carlson, p. 72).

Assurez-vous que les enfants comprennent l'importance de réagir aux signaux donnés par leurs pairs. Le langage corporel, comme les mains levées ou un code verbal (Arrête!) peuvent aider à transmettre clairement les messages de malaise. Comme le jeu turbulent est une activité extrêmement physique, il donne aux enfants une foule d'occasions de découvrir leur corps et leurs touchers préférés et d'apprendre à respecter le corps, les préférences et les sensibilités des autres.



Comme toute autre forme d'activité ludique, le jeu turbulent doit être surveillé de près par des adultes qui respectent ce genre de jeu et qui sont capables d'intervenir rapidement au besoin.

Conclusion

Le jeu turbulent devrait être une forme de jeu habituel inscrit dans le programme des jeunes enfants dans les milieux de la petite enfance.

Les enfants – tant les garçons que les filles – semblent adorer l'expérience de ce jeu très riche et musclé. Une fois que vous aurez vu ce qui en retourne et comment en assurer la sécurité, vous n'aurez plus de mal à le permettre et à l'encourager dans votre programme, sachant qu'il se produit tout naturellement et qu'il constitue une part importante du stade de développement des enfants. (Carlson, 2009, p. 73).

Le temps est venu pour nous de faire du jeu turbulent une partie intégrante de notre planification dans la vie des enfants.

« Nous avons la responsabilité de nous retirer et de donner aux enfants le temps, l'espace et la liberté de courir, de choisir leurs activités et de tirer des leçons de leurs erreurs. Ils n'en auront que davantage confiance en eux, ils auront le goût de l'aventure et, peut-être ce qui est encore plus important, ils aimeront être actifs. » Jeunes en forme Canada (2012).

Jan Baxall est actuellement directrice du développement des programmes, Early Years Professional Development Centre, Dominion Learning Institute of Canada. Elle est également une spécialiste de la petite enfance à l'appui du développement affectif et des aptitudes sociales en bas âge et elle a enseigné en éducation de la petite enfance aux collèges Fanshawe et Conestoga. Elle détient une maîtrise en psychologie éducationnelle de l'Université de Waterloo et se spécialise dans le Cadre d'apprentissage des jeunes enfants de l'Ontario, dans les relations favorisant le développement affectif et l'attachement en bas âge, dans le programme d'enseignement fondé sur les relations et dans l'apprentissage par le jeu.

Bibliographie

Bezaire, K. (2009) *Preschoolers rough-and-tumble play*, Toronto, Tvoparents. <http://www.youtube.com/watch?v=8WJkz6i9bgl>.

Carlson, F. *Rough-and-tumble play 101. Exchange*, juillet-août, pp. 70-73.

Clinique Mayo. *Exercise and stress relief*. <http://www.mayoclinic.org/healthy-living/stress-management/in-depth/exercise-and-stress/art-20044469>.

Endocrine Society. « Exercise shields children from stress, research indicates », *ScienceDaily*, 7 mars 2013. www.sciencedaily.com/releases/2013/03/130307091552.htm.

Jeunes en forme Canada (2009). *Bulletin canadien de l'activité physique chez les jeunes*, Toronto, Jeunes en forme Canada

Jeunes en forme Canada (2010). *Bulletin canadien de l'activité physique chez les jeunes*, Toronto, Jeunes en forme Canada

Jeunes en forme Canada (2012). *Bulletin canadien de l'activité physique chez les jeunes*, Toronto, Jeunes en forme Canada

National Institute for Play. <http://www.nifplay.org/science/overview/>.

Pellegrini, A.D. et Bohn-Gettler, C.M. (2013). *The Benefits of Recess in Primary School* *Scholarpedia*, 8(2), 30448. http://www.scholarpedia.org/article/The_Benefits_of_Recess_in_Primary_School.

Pellis, S. *Rough-and-tumble play*, vidéo. Galileo Educational Network. <http://galileonetwork.ca/earlylearning/content/why-rough-and-tumble-play-important>.

Six, S. et Panksepp, J. (2012) « ADHD and Play », *Scholarpedia*, 7(10), 30371. http://www.scholarpedia.org/article/ADHD_and_Play.

Tannock, M. (2008) *Understanding the Value of Children's Rough-and-Tumble Play*. <http://www.ecebc.ca/resources/journal/2008spring/03.html>.

LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE ET LE JEU TURBULENT

Prendre les devants et soutenir le jeu musclé

Le leadership pédagogique et le jeu turbulent

par Frances Carlson

Partout dans le monde, les milieux de la petite enfance n'ont cessé dans leurs conversations de parler de leur désir de mettre en place des pratiques favorisant un système de garde et d'apprentissage de la plus haute qualité pour les jeunes enfants. Beaucoup pensent que la compréhension et la mise en œuvre d'un leadership pédagogique peut influencer sur ce niveau de qualité et occasionner les changements requis pour que tous les enfants aient accès à cette grande qualité de soins et d'apprentissage. Qu'en est-il donc du leadership pédagogique et en quoi celui-ci modifie-t-il la façon dont les administratrices et administrateurs de centres gèrent leurs programmes d'éducation de la petite enfance? Selon Coughlin et Baird (2013) :

La pédagogie peut se définir comme la compréhension du mode d'apprentissage et les principes et la pratique qui soutiennent cette compréhension. En somme, c'est l'étude du processus d'enseignement et d'apprentissage. Le leadership est quant à lui souvent défini comme l'acte par lequel on guide ou dirige des personnes ou des groupes. Si l'on combine ces deux notions, on arrive à celle du leadership pédagogique ayant pour effet de diriger ou de guider l'étude du processus d'enseignement et d'apprentissage (p. 1).

Fonsen (2013) a constaté que, pour que le leadership pédagogique soit efficace, la directrice ou le directeur doit pouvoir :

- partager son leadership avec les enseignants et leur faire confiance;



- veiller à ce que tout le monde dans l'organisation soit en mesure de partager la responsabilité de la qualité du programme;
- faire preuve de professionnalisme dans la façon d'exécuter son rôle de leadership.

Dans mon travail d'éducatrice, d'auteure et d'administratrice d'un service de garde au cours des 32 dernières années, je me suis exercée au leadership pédagogique, particulièrement lorsque j'ai appliqué l'idée du jeu turbulent dans mes programmes de garde et d'apprentissage. J'ai porté attention non seulement à ce que les jeunes enfants allaient faire dans mes centres, mais aussi à la *raison* pour laquelle ils devraient agir ainsi. Dans mes activités de formation des administratrices et administrateurs quant à la façon de favoriser l'application d'un programme de jeu turbulent, j'ai mis l'accent sur l'adoption d'une telle approche dans le contexte de leurs programmes actuels, sur la création de politiques et de procédures conformes aux normes et aux règles et règlements établis au sujet de la petite enfance et, surtout, sur la mise en place de partenariats entre eux-mêmes et les enseignants ainsi qu'entre le programme et les familles qui en bénéficient.

Le partage du leadership dans un climat de confiance

Tout d'abord, dans le leadership pédagogique, l'administratrice [NdT : nous allons utiliser le féminin ici pour faciliter la lecture] du centre et les enseignantes du programme doivent, de part et d'autre, croire en la pratique. Cette croyance commune ne sera pas le résultat d'une note de service, d'une réunion du personnel ou d'un courriel, mais plutôt d'une foule d'occasions pour toutes les personnes concernées de mettre en commun leur expérience et d'échanger au sujet de leurs croyances et de leurs recherches. Pour mettre en œuvre un programme de jeu musclé (« big body play » en anglais, Carlson, 2011), par exemple, tant les administratrices que les enseignantes doivent réfléchir à leurs propres expériences de jeu musclé dans l'enfance ainsi qu'à l'expérience des jeunes enfants sous leur garde. Les unes comme les autres doivent prendre en compte les retombées positives de telles expériences ainsi que les dangers et les risques éventuels qui y sont associés. Ensuite, tant les administratrices que les enseignantes doivent s'interroger sur ce qu'elles ressentent profondément à propos du jeu des jeunes enfants et sur leur prise de position commune au sujet du jeu et du développement des enfants. Enfin, l'administratrice doit rendre accessible à tout le personnel enseignant la recherche actuelle et de pointe confirmant les avantages, sur les plans cognitif, social, affectif, physique et linguistique, du jeu rude et musclé chez les enfants. Ces conversations et ces périodes fréquentes de réflexion sont absolument nécessaires pour permettre aux administratrices et aux enseignantes de partager les mêmes croyances et de se faire mutuellement confiance dans la mise en œuvre des changements

à apporter conséquemment au programme. Le temps est souvent compté dans les garderies, si bien que la technologie peut être utilisée pour favoriser ces périodes de réflexion et de partage. Créez un blogue ou un wiki auquel tout le monde aura accès et encouragez toutes les personnes concernées à tirer parti de ces sites de partage au moment qui leur convient.

Une responsabilité partagée en ce qui concerne la qualité du programme

Le second volet du leadership pédagogique a trait à la responsabilité partagée de la qualité du programme. Ici encore, si on utilise le jeu musclé comme exemple, l'administratrice ne devrait pas prendre de décision sur les programmes en vase clos puis en informer les enseignantes et les familles par courriel ou par une note sur la porte d'entrée. Non, la question doit être posée d'emblée – peut-être à une réunion du personnel – afin de donner à toutes et à chacune la possibilité de réfléchir et d'émettre leur opinion sur la meilleure façon de procéder. Si la directrice et les enseignantes ont déjà établi un leadership partagé et se font confiance dans le processus décrit ci-dessus, alors les enseignantes se sentiront davantage responsables de la qualité de l'ensemble du programme parce que chacune aura eu un rôle à jouer dans la détermination du niveau de qualité à atteindre. D'après mon expérience, les enseignantes connaissent leurs classes plus que n'importe qui; leur expérience et leur savoir-faire ne peuvent que mener à d'excellentes suggestions quant à l'établissement de nouvelles politiques ou procédures et à la détermination des façons exemplaires de mettre en œuvre un changement de programme. Sans une telle responsabilité partagée envers la qualité du programme, il est inutile de parler même de qualité.

Le professionnalisme des directrices

Le dernier volet du leadership pédagogique est celui du professionnalisme avec lequel l'administratrice collabore et établit des liens avec les familles bénéficiant du programme. Pour bien y arriver, l'administratrice doit voir les familles comme des partenaires égales dans l'atteinte de la qualité du programme, de la même façon qu'elle aura appris à considérer le personnel enseignant. Elle doit reconnaître que les familles veulent des pratiques exemplaires pour leurs enfants et qu'elles sont des partenaires dans la visée de l'excellence du programme. La communication avec les parents doit être fréquente grâce à des conversations en personne, à l'affichage dans les halls d'entrée et dans les corridors de témoignages sur l'apprentissage des enfants, à des sites Web protégés par un mot de passe renfermant de l'information précise sur le programme et à des invitations à des activités de perfectionnement professionnel du personnel de sorte que les familles puissent découvrir ce qu'on y enseigne. L'administratrice doit reconnaître que les familles ont le droit d'avoir leur mot à dire dans les politiques mises en place et doivent être averties amplement d'avance (au



moins deux semaines) des changements prévus au programme. Elle doit mettre les familles au parfum des mêmes recherches qu'elle partage avec les enseignantes afin de favoriser une adhésion commune au bien-fondé et à la raison d'être du programme.

Envisager la mise en place d'un programme de garde et d'apprentissage des jeunes enfants dans l'optique du leadership pédagogique, voilà un processus qui doit paraître d'une longueur infinie, où s'enchevêtrent conversations et points de vue différents. C'est exact. Dans un programme dirigé par une administratrice qui applique le principe du leadership pédagogique, l'accent n'est plus mis sur la « prise en charge » par la directrice, mais, plutôt sur le fait que la directrice prend sur elle d'établir un climat de confiance et une foi commune en la qualité et son essence, en estimant que le personnel enseignant est tout aussi responsable qu'elle de la qualité du programme et en veillant à son exécution dans le plus grand professionnalisme. Il en résultera un programme où tous les intervenants – administratrices, enseignantes et familles – partageront la même croyance à propos de la haute qualité du programme et travailleront en collaboration pour y arriver. Les jeunes enfants ne méritent rien de moins.

Frances Carlson détient un baccalauréat en anglais du North Georgia College et une maîtrise en éducation de la petite enfance de l'Université Concordia. Elle a travaillé comme administratrice de centres pour des programmes de garde d'enfants à Oklahoma, en Italie, et à Atlanta, en Géorgie. Elle a contribué à ce que quatre programmes de garde d'enfants obtiennent une accréditation de NAEYC. Elle est actuellement enseignante principale au Département de soins et éducation de la petite enfance au Chattahoochee Technical College, en Géorgie. Elle a été reconnue pour l'excellence de son enseignement par le National Institute for Staff and Organizational Development (NISOD) et par le Lighthouse Institute. Elle est l'auteure des ouvrages de NAEYC intitulés *Essential Touch: Meeting the Needs of Young Children* (2006) et *Big Body Play* (2011), et elle a réalisé et produit le DVD *Expect Male Involvement: Recruiting and Retaining Men in ECE* (2009) ainsi que *An Afternoon with the Experts: Gartrell on Guidance* (2014).

Bibliographie

Carlson, F.M. (2011). *Big Body Play*. Washington, D.C., NAEYC.

Coughlin, A.M. et Baird, L. (2013). http://www.edu.gov.on.ca/childcare/Baird_Coughlin.pdf.

Fonsen, E. (2013). Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. *Researching Leadership in Early Childhood Education*, Tampere, Tampere University Press.

LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE ET LE JEU TURBULENT

La pédagogie : un sujet brûlant d'actualité

par Brigitte Insull

Même si j'ai passé les 40 dernières années à travailler dans le domaine de la garde des enfants, je dois dire que jamais l'apprentissage des jeunes enfants n'a reçu autant d'attention qu'au cours des dix dernières années. Qu'est-ce qui va changer si l'on perçoit les enfants comme des êtres compétents et habiles? Qu'arrivera-t-il si les couloirs sont bel et bien faits pour courir? Pourquoi parler de pédagogie?

Comment en arrivons-nous à saisir correctement la place du jeu dans l'apprentissage des jeunes enfants, et à comprendre qu'apprentissage et jeu se produisent simultanément et s'harmonisent avec des relations sociales constructives? Je crois que c'est là où notre désir d'explorer la pédagogie prend tout son sens. Le jeu existe, et, couplé à la pédagogie, les deux forment des possibilités en constante évolution.

Historiquement, le terme pédagogie vient du grec et fait référence à l'art d'enseigner à la méthode d'enseignement... à l'acte de transmettre des connaissances et des compétences. Comme nous en sommes venus à mieux comprendre ce terme, nous en sommes également arrivés à mieux saisir les principes, le style et les valeurs dans lesquels nous enrobons la pédagogie. Par exemple, la recherche et la réflexion menées par les éducateurs et éducatrices de la petite enfance sur les

idées, la pensée et les intérêts des enfants a grandement modifié notre pratique courante. Le passage incroyable d'une pratique axée sur une thématique à une pratique plus émergente en est bien la preuve. La façon de rendre compte du travail des enfants selon une méthode pédagogique est un autre exemple de ce changement. La façon de travailler en collaboration et harmonieusement avec les enfants en vue de créer un environnement et une collectivité qui soient agréables et chargés de sens pour tous les membres en est un exemple de plus. Nous comprenons que des milieux bien conçus ne nous sont pas donnés spontanément une fois pour toutes; ils évoluent avec le temps.

C'est ainsi que nous voyons évoluer notre pédagogie. Nous commençons à réfléchir à nos expériences quotidiennes à suivre la pensée des enfants et des éducatrices et éducateurs dans un effort pour en arriver à saisir « l'extraordinaire dans l'ordinaire » (Shafer, 2002). Comme nous choisissons et utilisons le terme « pédagogie », j'imagine que nous avons une responsabilité professionnelle envers son usage. Le groupe établi par l'entremise de la Manitoba Child Care Association..... le « Pedagogical Leadership Group » ou groupe de leadership pédagogique, m'inspire personnellement. Fidèle au sens du mot pédagogie, ce groupe cherche à promouvoir une réflexion et une compréhension de la pensée des enfants, de même qu'à développer une sensibilité



critique à cet égard. Ce groupe a également prévu une formule pour partager ses constatations aux réunions ordinaires durant l'année. Il a en outre offert des ateliers pour l'ensemble de la collectivité sous le titre « La pédagogie ou l'art de diriger » (Pedagogy, The Art of Leading).

Pour moi, la pédagogie, c'est d'abord et avant tout réfléchir, s'interroger, s'interroger encore, collaborer, penser, jouer, explorer en profondeur, passer du temps, agir dans un esprit communautaire et plus encore. Je crois en une pédagogie qui donne à tous les participants voix au chapitre dans un climat de confiance et de sagesse. C'est la pédagogie que je mets en pratique. Une pédagogie d'inclusion qui met à l'honneur le cheminement de chaque membre et sa participation à l'apprentissage. Une pédagogie de la « fascination » – la joie simple de regarder et de ressentir sans être dérangé pendant un long moment en pleine nature!

Demandez-vous combien de fois vous « mettez fin » à quelque chose au cours de la journée. Je pense que nous appelons ces moments « transitions ». Soupir! Ou peut-être trouvons-nous les choses trop risquées, ou dangereuses, ou n'avons-nous tout simplement pas le temps. Qu'est-ce qui pourrait être plus important qu'un tout-petit qui voit un rayon de soleil danser sur le plafond ou qui sent la boue glisser entre ses orteils minuscules pour la première fois? Ce moment est un monde en émergence, un monde au sujet duquel il crée une théorie et lorsque nous nous en donnons la permission je ne parle pas ici seulement de nous donner le feu vert, mais plutôt d'éprouver pleinement sa fascination et sa joie alors seulement commençons-nous à comprendre que la pédagogie, c'est une porte ouverte à des millions de possibilités!

Peut-être est-ce aussi une pédagogie du silence savoir quand ne pas interrompre la capacité inhérente qu'a l'enfant d'apprendre et d'établir des liens sans tout un barrage de questions qui lui sont posées. Ou savoir quand faire une pause et donner à la question de l'enfant le temps de faire son chemin d'être suspendue dans l'air comme des mots dans une bulle dans les dessins

animés. Nous sommes évidemment bien intentionnés lorsque nous répondons à une question, mais comme l'a fait remarquer Jon Cree (Forest School Canada), cinq secondes ne suffisent pas; prendre le temps permet aux enfants de réfléchir de leur côté.

Prenez un moment et écoutez « Flowers are Red » de Harry Chapin. C'est une merveilleuse façon de nous rappeler en quoi les notions d'enseignement et d'apprentissage ont évolué et de nous remémorer la valeur que nous choisissons actuellement d'accorder à la réciprocité entre les enfants et les adultes, plutôt que de chercher à savoir qui a le pouvoir.

Ainsi donc, comment entreprend-on son cheminement pédagogique vers le nouvel apprentissage? Un des outils que j'ai trouvé particulièrement utile est « Thinking Lens » de Deb Curtis, Margie Carter et Anne Pelo. Cet outil nous demande de regarder à travers la lentille de l'interrogation afin d'abord de nous connaître nous-mêmes, puis d'examiner l'environnement, de partir à la découverte du point de vue de l'enfant, de trouver et de saisir à pleins bras les détails qui viennent nous chercher dans notre cœur et notre esprit, d'élargir les perspectives par la collaboration et la recherche et de tenir compte des possibilités et des prochaines et nouvelles étapes à franchir. Comme vous pouvez le voir, cet outil porte bien son nom et nous amène réellement à nous demander en quoi la pédagogie est source de curiosité et d'émerveillement.

Lorsque je facilite la réflexion,
lorsque je sollicite l'esprit,
lorsque j'écoute les questions,
lorsque je pose des questions,
lorsque je encourage le risque,
lorsque je suis solidaire de la lutte,
lorsque je cultive des rêves,
lorsque j'apprends et que je m'émerveille
chaque jour
..... j'enseigne.

Brigitte Insull est directrice générale de Seven Oaks child Day Care Centre, Inc. à Winnipeg (Manitoba) et elle favorise l'apprentissage des jeunes enfants depuis 37 ans. Elle est également enseignante au Red River College et elle collabore à de nombreux comités liés à l'apprentissage des jeunes enfants, à une pratique inclusive et au rapprochement des enfants avec le milieu naturel.

RÉSEAU PANCANADIEN ET AU-DELÀ

CANADA

À l'assemblée annuelle de la Chambre de commerce du Canada, les 28 et 29 septembre 2014 à Charlottetown (Î.-P.-É.), la Chambre de commerce de Surrey a présenté une résolution, soit la Réforme du plan de services de garde d'enfants du Canada. Elle a reçu l'appui unanime des chefs d'affaires du pays pour demander au gouvernement canadien de travailler « avec les provinces et territoires afin d'examiner pleinement la productivité potentielle et le PNB canadien d'un système national de services de garde d'enfants avec les implications de frais et garde d'enfants et d'espaces. »

ALBERTA

Le ministère des Services à la personne parraine l'Université Grant-MacEwan et l'Université Mount Royal en tant que partenaires communautaires en vue d'élaborer un programme-cadre « fait en Alberta » pour les éducatrices de la petite enfance qui travaillent dans des garderies et des services de garde en milieu familial accueillant des enfants de la naissance à 5 ans.

Le gouvernement de l'Alberta a étendu l'augmentation salariale pour accorder un supplément couvrant les heures supplémentaires du personnel travaillant auprès d'enfants d'âge scolaire. Ce supplément au salaire de base versé par l'employeur sera accordé à tout le personnel et les intervenantes en milieu de garde qui sont rémunérés et admissibles. Il sera considéré comme étant un « salaire » conformément au Code du travail de l'Alberta. Depuis le 1^{er} septembre 2014, le personnel accrédité admissible qui travaille dans des programmes parascolaires peut demander et recevoir un supplément pour un maximum de 181 heures par mois, toute l'année.

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Depuis le printemps 2014, le ministère du Développement de l'enfance et de la famille de la Colombie-Britannique a annoncé la création de douze nouveaux centres de la petite enfance dans la province.

Lors de la grève des enseignants en septembre, le gouvernement a offert un soutien financier aux parents allant jusqu'à 40 \$ par jour par enfant de 12 ans et moins. Cette annonce a suscité des réactions mitigées. Le ministre des Finances, Michael de Jong, a offert ce montant aux parents d'enfants fréquentant l'école publique pour toute la durée du conflit de travail. Les versements ont commencé à la fin de la grève.

Le plan communautaire pour un système public de services intégrés de garde et d'apprentissage



en Colombie-Britannique, aussi connu sous le nom de plan de garde à 10 \$/jour, a maintenant l'appui d'organismes représentant près de 2 millions de personnes et mise sur un partenariat avec la Coalition of Child Care Advocates of BC.

MANITOBA

En mai, le Manitoba a annoncé un nouveau plan quinquennal pour la petite enfance baptisé *Choix familiaux : Le plan manitobain d'expansion des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants*. Ce plan vise à créer 5 000 nouvelles places subventionnées par de nouveaux fonds et à investir 25 millions de dollars de plus pour poursuivre la construction et l'expansion de 20 centres d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Pour les fournisseurs de services de garde et le personnel, ce plan appuie l'augmentation des salaires grâce à l'accroissement régulier des subventions de fonctionnement accordées aux garderies, ce qui comprend une augmentation salariale de 2 % à compter de janvier 2015. Le plan prévoit aussi l'établissement d'une subvention pour l'augmentation des salaires afin d'appuyer expressément les éducatrices de longue date en garderie. Ce plan vise également à offrir un nouveau soutien aux fournisseurs de services de garde en milieu familial, à améliorer le registre en ligne et le site Web d'Apprentissage et garde des jeunes enfants pour le rendre plus pratique pour les parents, et à établir une commission de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants pour examiner l'avenir des services de garde au Manitoba. En août 2014, la Manitoba Child Care Association a lancé son guide révisé de gestion des ressources humaines pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Pour commander : <http://mccahouse.org>.

NOUVEAU-BRUNSWICK

Le chef libéral nouvellement élu, Brian Gallant, promet de créer 6 000 nouvelles places en garderie moyennant 120 millions de dollars sur cinq ans. Il explique que davantage de familles seront admissibles à une aide financière par l'entremise du Programme d'assistance au service de garderie si l'on hausse le revenu net maximal admissible, qui s'établit actuellement à 41 000 \$. Les Libéraux disent qu'ils créeraient un registre des places en services de garde pour que les parents puissent en trouver une facilement pour leur enfant. D'autres plans du gouvernement libéral de la province accorderaient des crédits d'impôt pour compenser le coût des traitements contre l'infertilité et de l'adoption.

NOUVELLE-ÉCOSSE

Le gouvernement de la Nouvelle-Écosse a agi immédiatement après que plusieurs garderies de la province ont enfreint la réglementation. Selon le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, des inspections ont permis de constater que deux garderies n'avaient pas

signalé des cas soupçonnés de violence à l'égard d'enfants au cours des deux dernières années, et ce, même si la loi l'exige. La ministre Karen Casey a ordonné que dorénavant les cas soupçonnés d'abus soient signalés directement au ministre dans les 24 heures. La province a publié la liste des violations, qui comprennent des plaintes concernant des affaires de travailleurs qui auraient utilisé le châtiment corporel, de langage offensant et d'enfant désertant une garderie. La province passe aussi en revue la réglementation visant les services de garde.

ONTARIO

La dernière étape de la mise en place de la maternelle et du jardin d'enfants à temps plein en septembre en Ontario, les conseils scolaires rapportent qu'au cours des cinq dernières années les enseignants de la 1^{re} et la 2^e années trouvent que leurs leçons ne fonctionnent plus pour les enfants habitués à l'apprentissage par le jeu – des enfants qui ont davantage confiance en leurs moyens, posent plus de questions et sont habitués à décider de l'apprentissage du jour. Le gouvernement de l'Ontario prévoit maintenant étendre l'apprentissage par le jeu et le questionnement à tout l'élémentaire avec son nouveau plan d'action. Le porte-parole de l'Ontario Public School Boards' Association a indiqué qu'ils doivent revoir le programme de la 1^{re} année et des années suivantes. Le ministère provincial de l'Éducation a expliqué que durant les consultations qui ont mené à l'élaboration du plan d'action, l'un des thèmes majeurs était d'élargir l'apprentissage axé sur le jeu à toute l'éducation élémentaire. Au lieu de se laisser guider par un apprentissage mené par l'enseignant, ces élèves veulent explorer des questions et des enjeux qui les intéressent.

QUÉBEC

Le chef du Parti libéral québécois, Philippe Couillard, songe à facturer les frais de garderie selon le revenu : les bien nantis paieraient davantage que les moins bien nantis. Au 1^{er} octobre, les frais sont passés de 7 \$ à 7,30 \$ par jour. Bien des partis politiques, des garderies et des groupes sociaux ont critiqué l'idée en disant que la garderie à 7 \$ est une bonne affaire vu la valeur des services offerts, mais que l'augmentation des frais sera versée au gouvernement et non pas aux centres de la petite enfance. La porte-parole de l'Association québécoise des CPE a fait valoir que le système de garderie public est l'un des seuls programmes financés par le gouvernement qui génère des revenus au Québec, mais il ne constitue que 1 % du budget gouvernemental.

TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR

Le gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador créera un nouveau ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance pour intégrer les activités d'apprentissage des jeunes

enfants dans le système d'éducation officiel. Ce nouveau ministère sera responsable du continuum d'apprentissage, de l'enfance jusqu'à la fin du secondaire. Il réunira les équipes qui mèneront des initiatives en éducation de la petite enfance, la mise en place de la maternelle à temps plein et d'autres nouveautés au primaire, à l'élémentaire et au secondaire. Rattaché auparavant au ministère des Services à l'enfance, à la jeunesse et à la famille, ce nouveau ministère réunit des unités ayant des responsabilités pédagogiques similaires.

Les parents de l'Ouest du Labrador ont encore de la peine à trouver des places en garderie abordables, et le plus gros employeur de la région s'est heurté à un obstacle qui l'empêche d'ouvrir un service de garde. Building Blocks Daycare à Labrador City compte 60 places, mais une liste d'attente de 120 noms, selon une mère. La Compagnie minière IOC a terminé la création d'un espace de garde, mais elle n'arrive pas à trouver un tiers pour y exploiter une garderie à but non lucratif. Marsha Power-Slade, porte-parole de l'IOC, rapporte que la compagnie a cessé de chercher une solution parce que les discussions de partenariat avec le ministère des Services à l'enfance, à la jeunesse et à la famille, le Collège de l'Atlantique Nord et des intervenants de l'industrie et de la région n'ont pas permis de trouver une solution pour concrétiser ce projet. La compagnie dit qu'elle préservera l'espace et examinera toute proposition de garderie qui lui sera soumise, mais entre-temps les places ne seront pas comblées. Pour les parents, sans ce centre, il est impossible de maintenir leur emploi parce que les services de garde sont trop chers.

TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Les ministères de la Santé et des Services sociaux ainsi que de l'Éducation, de la Culture et de la Formation ont lancé le plan fondamental de dix ans *Partir d'un bon pied* et le plan d'action de deux ans en février 2014 pour réagir à la pénurie de places en services de garde et fournir des professionnels de la garde aux Territoires du Nord-Ouest. Cette initiative vise à examiner comment les subventions de financement sont réparties à tous les programmes réglementés de la petite enfance dans l'optique d'améliorer l'efficacité générale, l'équité et la transparence et de faciliter la collecte de données. Le plan cherche aussi à augmenter le nombre de professionnelles qualifiées de la petite enfance dans les programmes réglementés grâce à des occasions annuelles continues de perfectionnement, du soutien, de la formation, des programmes de bourse et l'établissement d'un système d'agrément pour suivre le niveau d'éducation des éducatrices de la petite enfance et offrir un supplément aux éducatrices de garderies réglementées.



CALENDRIER

NOVEMBRE 2014

7-9

Vancouver (C.-B.)

17^e Congrès provincial annuel de formation : Hand in Hand: *Health and Wellness for All with Quality Care*.

www.acc-society.bc.ca

13-15

Winnipeg (Manitoba)

Services de garde 2020 : de la vision à l'action

Congrès national sur la garde d'enfants – Aider à remettre le dossier des services de garde à l'ordre du jour des débats publics.

www.Childcare2020.ca

20

National – Canada

Journée nationale de l'enfant – Activités et événements mettant à l'honneur les enfants partout au Canada.

www.facebook.com/groups/5657406573/

AVRIL 2015

Richmond (C.-B.)

30 – 2 mai

44^e Congrès annuel de l'ECEBC : *Strengthening Connections Through Our Cultures and Practices*.

www.ecebc.ca

MAI 2015

21-23

Winnipeg (Manitoba)

38^e Congrès annuel de la MCCA sur l'éducation et la garde des jeunes enfants.

Info : www.mccahouse.org

JUIN 2015

5-6

Dartmouth (N.-É.)

Congrès provincial et Salon professionnel

En vedette l'enseignant Tom (Tom Hobson) et Christine McLean.

www.nschildcareassociation.org

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Buckle Up: Booster Seats

Selon une étude récente de Safe Kids Worldwide, un réseau mondial de groupes travaillant à prévenir les blessures accidentelles chez les enfants, neuf parents sur dix retirent le siège d'appoint de leur enfant avant que ce dernier n'ait atteint la, taille, le poids ou l'âge recommandé pour s'attacher simplement avec une ceinture de sécurité.

Le rapport « Buckle Up: Booster Seats », financé en partie par une subvention de 2 millions de dollars de la Fondation General Motors, a aussi noté que sept parents sur dix ne savent pas qu'un enfant doit avoir au moins 145 cm (4 pi 9 po) pour se passer de siège d'appoint en voiture.

Les lois canadiennes stipulent qu'un enfant doit répondre à l'un des trois critères suivants avant d'utiliser la ceinture de sécurité sans siège d'appoint en voiture :

- avoir atteint 145 cm (57 pouces) / 1,45 m (4 pi 9 po)
- peser au moins 36 kg (80 lb)
- avoir au moins 8 ans

Vous pouvez consulter le rapport (en anglais seulement) à <http://www.safekids.org/research-report/buckle-booster-seats-september-2014>.

Money or kindergarten? Distributive effects of cash versus in-kind family transfers for young children

Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations

Auteurs : M.F. Förster et B. Verbist

Source : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

Le rapport (en anglais) se trouve à www.keepeek.com.

Ce rapport compare les tendances de répartition et les effets de redistribution d'allocations pécuniaires (telles les prestations pour enfants) avec l'appui non financier (tels des services de garde comme la maternelle). Ces mesures de soutien aux familles ayant des enfants d'âge préscolaire (allocations pécuniaires ou appui non financier) varient considérablement d'un pays de l'OCDE à l'autre, oscillant entre un rapport de 10 % - 90 % jusqu'à 80 % - 20 %. Ce document intègre la valeur des services dans un revenu des ménages « élargi » et compare les tendances de répartition et l'effet de redistribution de ces deux politiques d'aide à la famille.

Caring for children in Europe: How childcare, parental leave and flexible working arrangements interact in Europe

Le rapport de Barbara Janta de la Plateforme européenne pour l'investissement dans l'enfance examine comment les familles des États membres de l'Union européenne concilient travail rémunéré et garde d'enfants. Il analyse comment la garde d'enfants, les congés parentaux et les outils de conciliation travail-famille sont combinés et utilisés de manière complémentaire. Cette recherche montre qu'il n'est pas nécessaire d'avoir un taux de fréquentation élevé des milieux de garde officiels pour avoir une participation élevée des femmes au marché du travail. Toutefois, les milieux de garde officiels ont un effet positif sur les enfants, surtout ceux issus de milieux défavorisés, tandis que le manque ou l'absence d'options de garde peut avoir des conséquences négatives sur la carrière des femmes.

Publié (en anglais) en mai 2014 : <http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/rr-554-dg-employment-childcare-brief-v-0-16-final.pdf>.