

# Interaction

VOLUME 20, NUMÉRO 1, PRINTEMPS 2006

## Décloisonner les secteurs : apprentissage et garde des enfants

Améliorer l'estime de soi dans  
l'éducation de la petite enfance

Réactions au résultat  
de l'élection fédérale

# Inspirez et motivez...

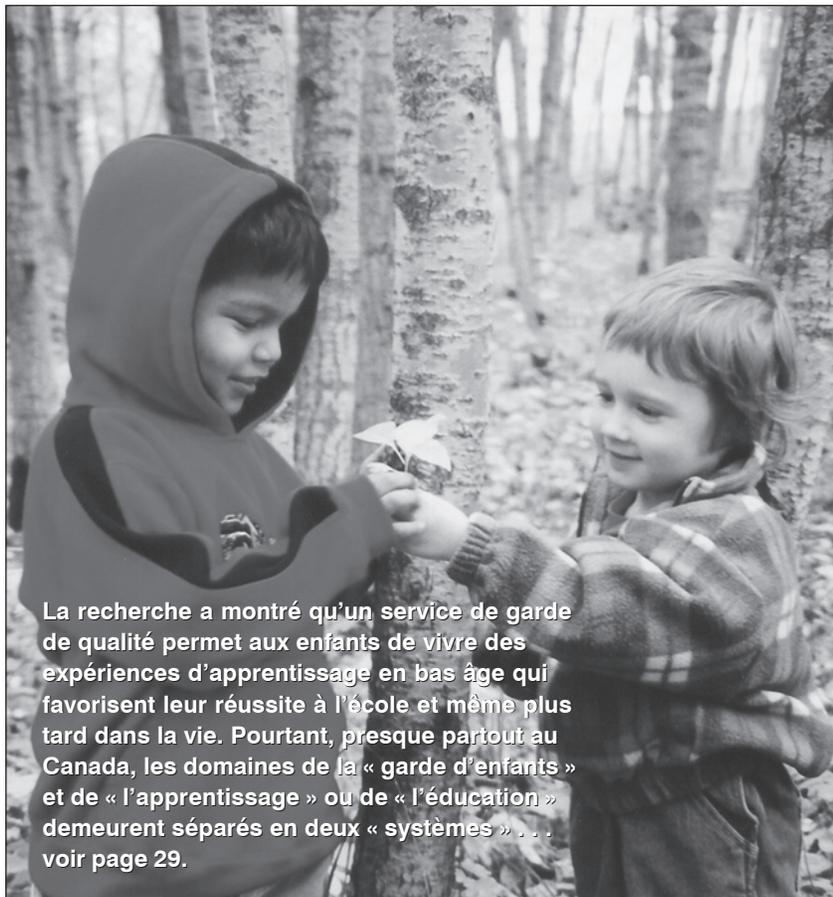


...avec plus de 700  
nouveaux produits dans notre catalogue 2006.  
Recevez votre copie **GRATUITE** dès aujourd'hui!

Téléphone sans frais:  
1-800-268-1268

Site web:  
[www.WINTERGREEN.ca](http://www.WINTERGREEN.ca)

Télécopieur sans frais:  
1-800-567-8054



La recherche a montré qu'un service de garde de qualité permet aux enfants de vivre des expériences d'apprentissage en bas âge qui favorisent leur réussite à l'école et même plus tard dans la vie. Pourtant, presque partout au Canada, les domaines de la « garde d'enfants » et de « l'apprentissage » ou de « l'éducation » demeurent séparés en deux « systèmes »... voir page 29.

## Décloisonner les secteurs : apprentissage et garde des enfants

- 30 L'enfant non brusqué : Vision d'un système intégré  
Sue Colley
- 32 Projet pilote pré-primaire en Nouvelle-Écosse offert par le ministère de l'Éducation avec des ÉPE comme enseignantes  
Sue Melanson, Pat Hogan et Elaine Ferguson
- 34 Le modèle *Educaring* (Éducasoin) du Manitoba  
Jessica Iaboni
- 38 Une journée intégrée : L'approche *First Duty*  
Katherine Solomon

## Sections

### OPINIONS

- 2 Dans les coulisses
- 3 À l'interne
- 5 De mon observatoire  
Don Giesbrecht
- 7 Réactions au résultat de l'élection fédérale
- 9 Journée nationale de l'enfant 2005 : « J'ai le droit de jouer »  
Kim Tytler
- 10 Cartes postales de la Journée nationale de l'enfant en provenance des quatre coins du Canada

### PRATIQUE

- 11 Laissez le langage être à l'avant-garde de la qualité  
Janice Greenberg
- 13 Info-Santé : La giardiase  
Société canadienne de pédiatrie
- 14 Évaluer une amie et une collègue... de manière éthique  
Bev Christian
- 16 M'as-tu vu? M'as-tu lu?  
Marina O'Grady-Lamont

### IDÉES

- 17 Sur le fait d'être intéressé  
Alex Russell
- 24 Second regard sur le développement de l'estime de soi dans l'éducation de la petite enfance  
Grimalda Royas Belliveau, Freshteh Bibishahrbanoui, Pam Byron, Laura de Vries, Sue Feltoe and Nelson Hillier, et Ebba Nickel

### NOUVELLES

- 42 Échos de la recherche
- 44 Réseau pancanadien et au-delà
- 45 Calendrier
- 46 Ressources

Ce numéro d'*Interaction* est accompagné de la feuille-ressources n° 79, *Ramener le jeu actif chez les enfants*.



La photo de la page couverture a été prise par Sherisse Ziprick, Russell (Manitoba).



# Dans les coulisses

Le printemps est une saison pleine d'espoir. Si vous cherchez des signes d'espoir dans le débat sur la garde à l'enfance, vous n'êtes pas les seuls! À la même époque l'an dernier, le gouvernement fédéral venait d'annoncer un plan de cinq milliards de dollars pour créer un système d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Une année plus tard, nous avons maintenant un nouveau gouvernement et un nouveau plan sur la garde à l'enfance qui vise à réaffecter ces fonds en versements de 1 200 \$ imposables par enfant de moins de six ans.

Il y a cependant une petite lueur d'espoir : il faudra compter une année de transition avant que les ententes bilatérales actuelles ne soient résiliées. Et d'ici là, beaucoup de choses peuvent se produire, comme nous l'avons déjà vu. Dans la chronique « De mon observatoire », le nouveau président de la FCSGE, Don Giesbrecht, nous rappelle qu'à ce moment-ci de l'histoire de notre secteur, « nous devons faire preuve de détermination et ne rien compromettre pour assurer la qualité de l'apprentissage et des soins de la petite enfance au Canada. »

Ce numéro d'*Interaction* met l'accent sur une nouvelle tendance dans le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants au pays, à savoir l'intégration des systèmes scolaires et de garde. La plupart des gens s'entendent pour dire que ces deux systèmes doivent collaborer plus étroitement pour le bien des enfants et des familles. Toutefois, il n'y a peu de consensus sur la façon de faire cette intégration ni sur son incidence sur les enfants, les familles et le secteur de la garde. Les pages qui suivent présentent un survol des discussions nationales entourant la question de l'intégration et des profils de divers modèles aux quatre coins du pays.

**Lana Crossman**, rédactrice en chef  
(613) 729-5289, poste 221  
lcrossman@cccf-fcsgc.ca

# Interaction

VOLUME 20, NUMÉRO 1, PRINTEMPS 2006

PUBLIÉ PAR LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE  
383, avenue Parkdale, bureau 201, Ottawa (Ont.) K1Y 4R4; Tél. : (613) 729-5289 ou  
1 800 858-1412; téléc. : (613) 729-3159; courriel : info@cccf-fcsgc.ca;  
site Web : www.cccf-fcsgc.ca

Rédactrice	Lana Crossman
Design/Mise en pages	Faimont House Design
Publicité	Lana Crossman
Traduction	Diane Archambault/Min'Alert Inc. Martine Leroux/SMART Communication
Impression	St. Joseph Groupe d'imprimerie

**CONSEIL D'ADMINISTRATION**

Président	Don Giesbrecht
Secrétaire	Janet Towers
Trésorière	Nathalie Weller
Présidente, Conseil des membres	April Kalyniuk
Administratrice	Nora Spinks
Administratrice	Christine MacLeod

**CONSEIL DES MEMBRES**

Alberta Family Child Care Association	Deb Mytruk
Association des garderies privées du Québec	Mona Lisa Borrega
Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario	Josée Latulippe Antoinette Colasurdo Kathy Sarginson
Association québécoise des centres de la petite enfance	
Association of Day Care Operators of Ontario	Lynn Voisey Smyth
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador	Julie Butler
Association of Early Childhood Educators of Quebec	Kelly Massaro-Joblin
Association of Early Childhood Educators Ontario	Karen Isaac
BC Aboriginal Child Care Society	
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia	Pat Hogan Anne Miller Diane Tannahill Carol Langner Linda Skinner Joan Gignac Caryn Lafleche
Early Childhood Development Association of PEI	
Early Childhood Educators of B.C.	Olie Lee Karen Blysak Macklon
Early Childhood Professional Association of Alberta	
Home Child Care Association of Ontario	Monique MacMullin Loreli Urquhart Michele Campbell Anne Rundle Kootoo Toonoo Elaine Renée-Tambour Karen Chandler Jane Wilson
Liaison des autochtones	
Manitoba Child Care Association	
Nova Scotia Child Care Association Catherine Cross	
Saskatchewan Early Childhood Association	
Society of Yukon Family Day Homes	
Soins et éducation à la petite enfance du Nouveau-Brunswick	
Western Canada Family Child Care Association of BC	
Yukon Child Care Association	
Liaison des autochtones	
Représentante de Nunavut	
Représentante des Territoires du nord-ouest	
Représentante nationale	
Représentante nommée	

**PERSONNEL**

Directrice générale	Barbara Coyle
Directrice principale des projets, programmes et services	Anne Maxwell
Directrice du développement, marketing et communications	Yvonne Dionne
Directrice des affaires opérationnelles	Lynda Kerr
Chef des publications	Lana Crossman
Responsable, promotion de la santé	Kim Tytler
Gestionnaire des finances	Danielle Belair
Responsable, Comité échange de connaissances	Valérie Bell
Coordonnatrice des services d'information/Distribution	Gaétane Huot
Gestionnaire de projets	Robin Kealey
Coordonnatrice de projets	Jeanine Plamondon
Coordonnatrice de projets	Christina Casserly
Coordonnatrice de projets	Kim Wilson
Mise en pages/Coordonnatrice Web Tara Gough	
Administrateur de réseau/Concepteur Web	Daniel Feagan
Spécialiste de l'information	Michelle McEvoy
Planificatrice de réunions/Adjointe aux affaires opérationnelles	Francine Fortin
Adjointe aux affaires opérationnelles	Sara Tarle
Adjointe exécutive	Susan Laforce

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance est vouée à l'excellence en matière d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Les principales fonctions de la FCSGE portent sur les meilleures pratiques, la mise en valeur du potentiel et la collaboration/établissement de partenariats/réseautage.

FCSGE/CCCF reçoit des subventions de Développement social Canada.

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





# À l'interne

## Des nouvelles du Centre d'excellence

Le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (CEDJE) est devenu récemment l'organisme responsable du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants du Conseil canadien sur l'apprentissage. Ce Centre du savoir déterminera les priorités de recherche et les pratiques exemplaires. Aussi, il créera des réseaux pour que les pratiques et les connaissances actuelles en matière d'apprentissage chez les jeunes enfants soient diffusées dans tout le pays. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance se chargera de coordonner le volet d'échange des connaissances de ce Centre.

Un inventaire de produits reliés à l'apprentissage et à la garde des jeunes enfants est maintenant disponible sur le site Web du CEDJE. Créée par le Groupe de travail sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants (AGJE) des Centres d'excellence pour le bien-être des enfants, cette nouvelle ressource est destinée aux éducateurs, aux décideurs, aux prestataires de services et aux familles.

L'encyclopédie en ligne du CEDJE comprend maintenant une série d'articles sous les rubriques Parents – Habiletés, Obésité, Développement du langage et alphabétisation, Résilience et Programmes préscolaires. Consultez le site régulièrement pour y découvrir de nouveaux articles et synthèses!

Le numéro du printemps du *Bulletin* du CEDJE porte sur les liens d'affection. Vous trouverez ce numéro et les précédents, qui traitent de la violence, du langage et de l'alimentation, dans le site Web du CEDJE à l'adresse [www.excellence-jeunesenfants.ca](http://www.excellence-jeunesenfants.ca).

– Valérie Bell

## Des info-santé dignes de confiance – en ligne et en route

L'équipe de la FCSGE chargée des initiatives liées au Réseau canadien de la santé (RCS) a été occupée à élaborer des ressources sur la santé des enfants. Nous avons terminé une longue



analyse de notre

collection de ressources, avons retiré celles qui sont désuètes, avons révisé une bonne partie de notre foire aux questions pour en simplifier le langage et avons pris en charge plus de 260 ressources et 16 foires aux questions de la section Relations du site Web. Nous avons collaboré avec le RCS pour rédiger l'article « Healthy Bytes » sur la prestation de services pour les enfants ayant des besoins spéciaux. Cet article sera bientôt affiché dans le site du RCS. Nous avons aussi élaboré un livret de questions et réponses pour les parents et les autres personnes qui s'occupent d'enfants mais qui n'ont pas accès à Internet.

Notre nouveau dépliant est disponible! Cet article promotionnel en couleur présente notre collection de ressources en détail et explique comment nous avons entrepris ce travail.

Nous avons aussi déployé beaucoup d'efforts pendant le dernier trimestre pour faire la promotion du RCS. Le congrès « Early Years » qui s'est tenu à Vancouver en février a été un franc succès et nous a donné l'occasion de distribuer du matériel du RCS à plus de 600 délégués. Nous avons également assisté à des événements pour la communauté francophone, pour les intervenantes auprès d'enfants d'âge scolaire et pour des enseignants. Récemment, quelques grandes sociétés nous ont invités à assister à leurs activités sur la santé en milieu de travail, ce qui nous a permis d'offrir des renseignements utiles sur le RCS au personnel, dont plusieurs ont une jeune famille.

L'équipe du RCS est très fière du travail qu'elle accomplit pour vous et nous espérons que vous profiterez de toutes les ressources contenues dans notre collection. Pour de plus amples renseignements, vous pouvez me joindre à l'adresse [ktytler@cccf-fcsge.ca](mailto:ktytler@cccf-fcsge.ca).

– Kim Tytler



## À L'INTERNE

## Relever le défi en direct – à compter de l'automne 2006

Certains des enfants dont vous vous occupez ont-ils un comportement qui vous pose des défis? Cherchez-vous des stratégies pratiques pour vous aider dans vos interactions quotidiennes avec les enfants?

Le cours Relever le défi en direct présente des outils pour gérer les comportements difficiles chez les jeunes enfants. Mis à l'essai par des intervenantes en services de garde dans divers milieux, ce cours aide à élaborer des stratégies d'intervention efficaces et à améliorer le comportement social des enfants. Il permet aussi aux participantes de partager leur expérience avec d'autres intervenantes des quatre coins du Canada dans un milieu d'apprentissage en ligne – à leur rythme et dans le confort de leur foyer ou depuis leur lieu de travail.

Conçu conjointement par deux professeurs en éducation de la petite enfance et spécialistes de l'apprentissage en ligne au Grant MacEwan College d'Alberta, ce cours se fonde sur la publication à succès Relever le défi : Stratégies efficaces auprès des enfants présentant des problèmes de comportement dans les milieux de la petite enfance, de Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky.

Le cours s'échelonne sur neuf semaines et aborde huit sujets. Il comporte des lectures obligatoires, des occasions de mettre en pratique les compétences enseignées, des devoirs individuels et en groupe, des réflexions individuelles et des échanges virtuels avec d'autres participantes au cours et des formateurs.

Ce cours éprouvé en ligne sera offert en français et en anglais à compter de l'automne 2006. Si ce cours vous intéresse, consultez le site Web, téléchargez le formulaire d'intérêt et retournez-le à la FCSGE par la poste ou par télécopieur. Pour de plus amples renseignements, communiquez avec nous à l'adresse : [mtcinfo@cccf-fcsge.ca](mailto:mtcinfo@cccf-fcsge.ca).

– Jeanine Plamondon

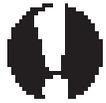
## Outils pour encourager l'activité physique dans votre quotidien avec les enfants

Le jeu actif favorise non seulement le développement moteur chez les jeunes enfants (renforcement des muscles, coordination des mouvements, endurance et force physique), mais il contribue aussi au développement des habiletés cognitives, sociales et créatrices.

La FCSGE et le Loyalist College ont élaboré des ressources pratiques (10 feuilles-ressources et un CD multimédia interactif) à l'intention des personnes qui travaillent auprès de jeunes enfants. Ces ressources fondées sur des données scientifiques présentent les meilleures pratiques pour créer des milieux d'apprentissage et des programmes de qualité qui favorisent le sain développement de l'enfant et qui mettent l'accent sur l'activité physique. Ces ressources sont en vente au coût de 6 \$ l'ensemble. Pour de plus amples renseignements, communiquez avec la FCSGE au (613) 729-5289, poste 234; [orders@cccf-fcsge.ca](mailto:orders@cccf-fcsge.ca); ou commandez directement depuis notre cyberboutique à l'adresse [www.cccf-fcsge.ca](http://www.cccf-fcsge.ca).

Après le passage de l'ouragan Katrina en août 2005, le monde entier a été ému par les histoires et les images de familles déracinées par ce désastre à la Nouvelle-Orléans. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a été touchée par tous les efforts de secours déployés par bon nombre d'organismes, notamment Embrace Mississippi's Children: Hurricane Relief Project qui a organisé des services de garde pour les familles qui avaient trouvé refuge dans le Louisiana Superdome. La FCSGE a donné une trousse contenant ses dernières ressources les plus populaires pour soutenir les efforts d'aide. Ci-dessous se trouve un extrait d'une lettre de remerciements de la coordonnatrice d'Embrace, Lynn Darling :

*« Afin de se rétablir, les jeunes enfants qui ont subi un traumatisme en raison de cet ouragan dévastateur doivent pouvoir d'abord retourner dans un milieu sécuritaire et réconfortant. Les dons comme le vôtre permettront aux éducatrices d'offrir aux enfants une routine qui leur est familière. Elles pourront bénéficier du matériel et des livres qui stimulent le développement des enfants et qui nourrissent leur imagination. »*



## DE MON OBSERVATOIRE

# Les services de garde à l'enfance à la croisée des chemins

par Don Giesbrecht

*La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance est heureuse d'accueillir son nouveau président du conseil d'administration Don Giesbrecht. Représentant de la Manitoba Child Care Association au conseil des membres de la FCSGE depuis deux ans, Don est directeur général du Assiniboine Children's Centre à Winnipeg (Manitoba). Voici un extrait de son discours devant le conseil des membres le 4 février 2006.*

Le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants se trouve à la croisée des chemins au Canada – un carrefour si déconcertant par sa nature et son envergure que je m'inquiète que nombre de personnes ayant travaillé aussi fort aussi longtemps n'aient plus la force de continuer.

Toutefois, nous savons tous que nous n'avons pas le choix. Nous savons également, peut-être maintenant plus qu'à tout autre moment dans l'histoire de ce secteur, que nous avons besoin de leadership – un leadership que la FCSGE peut assurer pour ses membres ainsi que les enfants et les familles partout au pays. Ce faisant, nous n'aurons pas à justifier ce que ce leadership représente ni les croyances sur lesquelles il repose. Cela ne veut pas dire que nous devons être effrontés, arrogants ou s'opposer aux différences,

bien au contraire en fait. Si nous voulons continuer d'avancer, nous devons être accessibles aux idées et respectueux, mais nous ne nous écarterons pas de ce que nous savons vrai. Nous devons faire preuve de détermination et ne rien compromettre pour assurer la qualité de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants au Canada.

La diversité est tellement grande au Canada et elle n'est nullement plus évidente que dans nos réseaux de centres d'apprentissage et de garde de la petite enfance – ou comme le diraient certains, dans l'absence de nos réseaux. Ce qui permet de répondre aux besoins d'une famille à Charlottetown (I.-P.-É.) ne fonctionnera peut-être pas pour une famille du centre-ville de Toronto ou de Whitehorse (Yukon). Pourtant, ce sont ces différences qui font ressortir l'importance capitale du rôle de la FCSGE. La Fédération réconcilie toutes les régions, tous les intérêts variés et les besoins d'apprentissage et de services de garde de jeunes enfants au Canada et fournit le soutien, les ressources et l'information dont chaque groupe a besoin pour s'assurer qu'il vise l'excellence et, à son tour, qu'il fournisse une vision et une stratégie en vue de bâtir un réseau national de centres d'apprentissage et de garde de la petite enfance. En fait, nous tirons une de

**. . . nous tirons une de nos plus grandes forces de notre « politique de l'enfant d'abord » – une politique qui met de côté la partisanerie, les intérêts particuliers, les différences culturelles et les enjeux régionaux afin de poursuivre des objectifs communs.**

nos plus grandes forces de notre « politique de l'enfant d'abord » – une politique qui met de côté la partisanerie, les intérêts particuliers, les différences culturelles et les enjeux régionaux afin de poursuivre des objectifs communs.

Ken Dryden, ancien ministre du Développement social, a souvent fait remarquer que, relativement à l'apprentissage et à la garde de jeunes enfants, « le débat a été gagné, le bien-fondé est établi et la preuve est là. » [trad.] Nous aimerions en ce moment que ce soit le cas. En vérité, nous devons encore

établir le bien-fondé de l'apprentissage et des soins des jeunes enfants, ce que nous faisons depuis une éternité (je suis sûr que certains seront de mon avis). Mais nous savons qu'il faut du temps pour atteindre l'excellence et nous savons également qu'il faut des champions pour présenter des arguments irréfutables



en faveur d'un réseau pancanadien de centres d'apprentissage et de garde de jeunes enfants, pas seulement la FCSGE et d'autres organismes nationaux, mais des intervenants à la base, des familles, des collectivités et des groupes de quartier qui sont tous intéressés au bien-être de leurs enfants, leur avenir.

La FCSGE est un organisme sérieux avec un passé garant de son avenir. Les projets tels les normes professionnelles pour les éducatrices de la petite enfance, le code de déontologie et l'agrément, pour ne nommer que ceux-là, montrent une direction et une vision pour l'apprentissage et la garde de la petite enfance dans la mesure où ce sont les outils et les projets qui favorisent l'excellence et la recherche de la qualité. Par conséquent, le président de la FCSGE doit continuer sur la même voie. Son rôle n'a pas plus d'importance que les projets, les gens, le personnel et les représentants de partout au pays. C'est un autre rouage d'une grande machine qui doit fonctionner dans un esprit de collaboration. Assurément, il faut une vision, de la passion et comprendre ce qu'est l'excellence dans l'apprentissage et la garde de jeunes enfants, mais ce n'est pas le rôle du président de voyager dans l'inconnu et de tracer de nouvelles voies. C'est plutôt de travailler à établir une vision et une voie collectives avec le personnel, le conseil d'administration et les participants au Conseil des membres en tant que représentants de leur organisme.

J'ai eu le grand honneur de servir les plus de 3 000 membres de la Manitoba Child Care Association à titre de président de 2002 à 2004. C'était mon devoir et ma responsabilité de les représenter auprès des gouvernements, des entreprises, du grand public et des médias, et c'est avec cette expérience, cette connaissance et cette confiance que je prends le rôle de président de la FCSGE, sans justifier la recherche d'un réseau pancanadien de centres d'apprentissage et de garde de jeunes enfants de qualité, extrêmement honoré de représenter les plus de 11 000 membres de la Fédération d'un océan à l'autre. Nous ne diluerons pas notre message et nous poursuivrons notre objectif avec détermination.

©FCSGE 2006

**CODE BLEU** pour les services de garde



## Les défenseurs des services de garde lancent la campagne Code bleu

Menée par l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance (ACPSGE), la campagne canadienne Code bleu pour les services de garde vise à protéger les progrès accomplis en matière de services de garde à l'enfance. D'après l'ACPSGE, la campagne regroupe des organismes nationaux, provinciaux et territoriaux de services de garde à l'enfance, des syndicats, des groupes de femmes, des organismes de justice sociale, et des Canadiens de tous les horizons. Le Code bleu s'exprimera au nom des 64 % de Canadiens qui ont voté **pour** un réseau de services de garde répondant aux besoins des enfants, des familles et des communautés.

Le Code bleu pour les services de garde travaillera avec les gouvernements provinciaux et territoriaux, les parlementaires de toutes les régions, les gouvernements locaux, les coalitions partenaires, les familles et la communauté des services de garde pour sauver le tout nouveau système.

### Code bleu encourage ses partenaires à :

- ✓ signer notre lettre ouverte au premier ministre du gouvernement fédéral et aux premiers ministres des provinces ([www.garderiespubliques.ca/?slashSess=8309d14657462d0f988510e6bbd63cf6](http://www.garderiespubliques.ca/?slashSess=8309d14657462d0f988510e6bbd63cf6));
- ✓ faire circuler cette information dans le public;
- ✓ demander à leur représentant fédéral nouvellement élu de maintenir les ententes sur les services de garde;
- ✓ demander à leur gouvernement provincial ou territorial de défendre les ententes sur les services de garde et de respecter leurs propres engagements envers ces services;
- ✓ encourager les organismes de soutien à annoncer la campagne et la lettre ouverte dans leur bulletin et leur site Internet;
- ✓ communiquer avec leurs regroupements provinciaux ou territoriaux de services de garde pour obtenir de l'information sur les activités et les événements locaux;
- ✓ consulter régulièrement le site de l'ACPSGE ([www.childcareadvocacy.ca](http://www.childcareadvocacy.ca)) pour obtenir des nouvelles et de l'information, et pour en savoir plus sur les actions entreprises au cours des prochains mois.



# Réactions au résultat de l'élection fédérale : des voix de partout au pays

Le 23 janvier 2006, la population canadienne a élu un gouvernement conservateur minoritaire. L'un des principaux points du programme électoral de ce parti consistait à mettre un terme aux ententes sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants négociées avec les provinces au cours de l'année précédente. Ces ententes feront place à une stratégie intitulée « Choix en matière de garde d'enfants » – qui conjugue le versement de 1 200 \$ (imposables) aux parents pour chaque enfant de moins de six ans et le financement d'entreprises et d'organismes communautaires afin d'augmenter le nombre de places en garderie.

Quelques jours à peine après son assermentation à titre de premier ministre le 6 février, Stephen Harper a annoncé que les ententes bilatérales allaient prendre fin en mars 2007 et que les parents pouvaient attendre leur chèque d'allocation pour garde d'enfants le 1<sup>er</sup> juillet. Au moment où ce numéro d'*Interaction* allait sous presse, il n'y avait aucun détail supplémentaire sur le versement de ces paiements ou sur l'administration des fonds affectés à ces places en garderie.

L'intensité des discussions sur les services de garde à l'enfance durant la campagne électorale et dans les semaines qui ont suivi prouve à quel point l'enjeu est important pour la population canadienne. Voici quelques réponses seulement, recueillies auprès de dirigeants de l'administration fédérale, de stratèges politiques et du secteur des services de garde à l'enfance.

« Nous nous trouvons à un carrefour. Tellement de travail a déjà été accompli dans les collectivités des quatre coins du Canada. Les gouvernements, les organismes et les chefs de file du secteur de la garde et de l'apprentissage de la petite enfance, les parents et les intervenantes ont tous travaillé ensemble pour élaborer des plans d'action concrets fondés sur ces ententes. L'abrogation de ces ententes aura de graves conséquences sur les enfants du Canada. »

— Barbara Coyle, directrice générale, FCSGE. *La FCSGE presse le nouveau gouvernement de collaborer pour résoudre la crise qui secoue le secteur de la garde à l'enfance au Canada*, communiqué de presse de la FCSGE, 24 janvier 2006.

« Harper doit respecter les accords signés sur les services de garde à l'enfance. L'annulation de ces accords aura pour effet d'anéantir les espoirs d'un programme universel de services de garde à l'enfance que nourrissent les familles ainsi que les travailleuses des services à l'enfance depuis maintenant plus de 30 ans. »

— Paul Moist, président national, Syndicat canadien de la fonction publique. *M. Harper : Ne touchez pas aux accords nationaux sur les services de garde à l'enfance*, communiqué de presse du SCFP, 6 février 2006.

« Monsieur Harper devrait s'abstenir d'entreprendre une action unilatérale concernant les services de garde à l'enfance... La décision de mettre en place un programme de garde ou non est trop importante pour le Canada pour qu'elle soit prise sans l'accord du Parlement. »

— Monica Lysack, directrice générale, Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance. *Laissez le Parlement décider du sort des services de garde à l'enfance*, communiqué de presse de l'ACPSGE, 3 février 2006.

« Cette allocation aidera les parents à prendre la décision qui convient le mieux aux besoins de leur famille en matière de garde d'enfants... Notre but vise à nous assurer que les familles canadiennes retirent le plus grand bénéfice possible de cette nouvelle allocation. »

— Stephen Harper, premier ministre. *Le gouvernement va de l'avant avec l'allocation pour le choix en matière de garde d'enfants*, communiqué de presse du Bureau du premier ministre, 6 février 2006.

« Je presse votre gouvernement de respecter les ententes fédérales-provinciales prévoyant l'affectation de près de 5 milliards de dollars aux programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants d'ici 2010. Ces ententes durement obtenues ont nécessité d'intenses négociations et d'importants engagements de la part de tous les ordres de gouvernement. Une entente est une entente. »

— Basil « Buzz » Hargrove, président, Travailleurs canadiens de l'automobile. *Une entente est une entente – Le Syndicat des TCA presse le premier ministre et ses homologues provinciaux de respecter les ententes actuelles sur les services de garde*, lettre ouverte des TCA, 24 février 2006.



« Nos enfants ont besoin des meilleurs services possibles et ils les méritent... Les gens qui travaillent en garderie, qui consacrent temps et effort au travail, à l'enseignement et au jeu avec nos enfants tiennent un rôle très important. »

— Joanne Crofford, ministre des Ressources communautaires et de l'Emploi de la Saskatchewan. [trad.] Communiqué de presse du gouvernement de la Saskatchewan, 5 janvier 2006.

« Le programme des Conservateurs pour un "Choix en matière de garde d'enfants" a un point très faible. La plupart des familles finiront avec moins – beaucoup moins dans le cas des familles à faible revenu gagnant entre 30 000 \$ et 40 000 \$ – que le versement annuel avant impôt de 1 200 \$ pour chaque enfant de moins de 6 ans, parce que le nouveau programme va déclencher une réduction des prestations fédérales, provinciales et territoriales fondées sur l'étude du revenu et une augmentation de l'impôt à payer. L'allocation pour garde d'enfants donnera également aux couples à revenu unique un avantage sur les parents seuls et les familles à deux revenus. »

— Ken Battle, directeur général, Caledon Institute. [trad.] Extrait tiré de *Choice in Child Care Allowance: What You See is Not What You Get*, janvier 2006.

« La qualité des services de garde à l'enfance est essentielle à la prospérité du Canada [1]... Nous comptons sur les chefs de l'opposition pour déposer des projets de loi de ce genre dans un avenir très rapproché... Nous devons le faire pour protéger ce programme national naissant. »

— Paulette Senior, chef de la direction, YWCA Canada. [trad.] Communiqué de presse de YWCA Canada, 25 janvier 2006.

« Le soutien du revenu, bien qu'il soit apprécié dans les collectivités rurales où le revenu familial est souvent faible, ne permet pas de soutenir les collectivités qui bâtissent une infrastructure adaptée et souple pour les services de garde à l'enfance. Il faut plutôt élaborer un programme national composé d'un éventail d'éléments qui permettront de faire un véritable choix en matière de garde d'enfants. »

— Colleen Ross, agricultrice et présidente, section féminine du Syndicat national des cultivateurs. [trad.] Communiqué de presse intitulé « Rural Voices for Early Childhood Education and Care », 14 février 2006.

... voir à la page 43.

## La FCSGE presse le nouveau gouvernement de collaborer pour résoudre la crise qui secoue le secteur de la garde à l'enfance au Canada

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a fait écho aux nouveaux projets du gouvernement d'abolir les ententes de principe et de les remplacer par la stratégie « Choix en matière de garde d'enfants ». Durant la campagne et immédiatement après l'élection, la FCSGE a publié des communiqués de presse mentionnant que le projet de donner de l'argent directement aux parents et un peu d'argent aux entreprises et aux organismes communautaires afin de les encourager à créer des places est une reconnaissance du fait que les familles ayant de jeunes enfants luttent pour trouver et payer une garderie. « Toutefois, les solutions proposées font très peu pour concrétiser la vision d'un véritable système pancanadien où les parents et les éducatrices collaborent pour assurer le développement optimal de chaque enfant. »

Immédiatement après l'élection, la Fédération a envoyé une lettre au premier ministre Harper et à la ministre Diane Finley, responsable des Ressources humaines et du Développement social – le ministère fédéral responsable de l'apprentissage et de la garde de la petite enfance. Ces lettres présentent la FCSGE comme l'autorité nationale en matière d'apprentissage et de garde de jeunes enfants qui désire vivement travailler avec le nouveau gouvernement afin de parvenir à des solutions à long terme à la crise qui secoue le secteur de la garde à l'enfance. En dernier lieu, la lettre les enjoint de repenser à deux fois à la résiliation des ententes bilatérales.

*« Nous nous trouvons à un carrefour. Tellement de travail a déjà été accompli dans les collectivités des quatre coins du Canada. Les gouvernements, les organismes et les chefs de file du secteur de la garde et de l'apprentissage de la petite enfance, les parents et les intervenantes ont tous travaillé ensemble pour élaborer des plans d'action concrets fondés sur ces ententes. L'abrogation de ces ententes aura de graves conséquences sur les enfants du Canada. »*

La Fédération a aussi envoyé une lettre à chaque premier ministre provincial, les invitant à maintenir les ententes et à continuer d'appuyer les services de garde dans leur province :

*« Nous comptons sur vous pour investir des fonds fédéraux dans les services d'apprentissage et de garde de la petite enfance qui vont dans le sens des principes de QUAD (qualité, universalité inclusive, accessibilité et développement) et pour prolonger, augmenter cet investissement et lui donner un caractère permanent. »* [trad.]

Nous encourageons également les lecteurs d'*Interaction* à faire savoir à leur député qu'ils partagent l'engagement de la FCSGE envers l'excellence dans l'apprentissage et la garde de jeunes enfants. Le lien suivant mène à une liste de députés : [www.parl.gc.ca](http://www.parl.gc.ca).



## Journée nationale de l'enfant 2005

# « J'ai le droit de jouer »

par Kim Tytler

La Journée nationale de l'enfant permet de célébrer la ressource la plus précieuse du Canada : nos enfants. Cette année, des milliers d'intervenantes en service d'apprentissage et de soins de la petite enfance et d'autres personnes qui s'occupent d'enfants se sont jointes à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) pour faire connaître l'engagement pris par le Canada afin d'assurer aux enfants le droit de se livrer au jeu.

La FCSGE a préparé des articles promotionnels, une trousse d'outils éducatifs comprenant une série de feuilles-ressources, une trousse pour un site Web comprenant une section sur des idées communautaires, des bloc-notes, des ballons de plage et plus encore. L'article le plus populaire a été sans contredit l'affiche en couleurs conçu par l'artiste Andrew Young d'Ottawa. Cette affiche montre des mains d'enfants tendues vers un ballon de plage. On peut aussi y voir le slogan « J'ai le droit de jouer » et une description en langage clair et simple de l'article 31 de la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant. Jusqu'à maintenant, nous avons distribué plus de 7 000 exemplaires de cette affiche. Il reste encore des exemplaires.

### Lancement de la Trousse d'apprentissage : Les droits de l'enfant dans la pratique

La FCSGE a par ailleurs souligné cette journée en lançant la *Trousse d'apprentissage : Les droits de l'enfant dans la*



*pratique*, qui est une ressource novatrice pour aider les intervenantes des services d'apprentissage et de soins de la petite enfance à comprendre la *Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant* et à la mettre en pratique dans leur quotidien avec les enfants.

Conçue pour servir dans des ateliers, des présentations, des groupes de discussion pour parents et des réunions du personnel, cette trousse comprend des rapports de recherche sur les droits des enfants en service de garde, un guide de l'animateur, des feuilles-ressources et un CD-ROM contenant des outils d'aide pour faire des présentations.

La FCSGE a pu préparer cette trousse et d'autres ressources pour la Journée nationale de l'enfant grâce au soutien financier de l'Agence de santé publique du Canada. Pour de plus amples renseignements ou pour commander une copie de cette trousse, consultez la cyberboutique de la FCSGE à l'adresse [www.cccf-fcsge.ca](http://www.cccf-fcsge.ca).

### Le thème de 2006 est : J'ai le droit d'être entendu!

Kim Tytler est responsable de la promotion de la santé à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Pour de plus amples renseignements sur la Journée nationale de l'enfant 2006, communiquez avec Kim à l'adresse [kytler@cccf-fcsge.ca](mailto:kytler@cccf-fcsge.ca). ©FCSGE 2006



## Journée nationale de l'enfant 2005

# Cartes postales en provenance des quatre coins du Canada

Le 20 novembre 2005, les intervenantes en service de garde et les familles ont souligné la Journée nationale de l'enfant aux quatre coins du Canada. Voici quelques témoignages de la façon dont ils ont souligné cette journée spéciale sous le thème « J'ai le droit de jouer ».

« À notre garderie, nous avons planifié une journée amusante pour que les enfants célèbrent leur droit de jouer. Il s'agissait d'une journée pyjama et nous avons servi un dîner à l'envers (des banana split pour dîner avec des hot-dogs pour dessert) et offert des centres amusants pour les enfants (centre de maïs soufflé, centre de barbotine, centre de peinture faciale et jeux). Nous avons aussi envoyé l'affiche "J'ai le droit de jouer" à la maison avec des renseignements sur les droits de l'enfant à l'intention des parents et des familles. »

— Deanna Leon-Cook, Colombie-Britannique

« Les membres de plusieurs organismes de la petite enfance ont marché dans notre parade du Père Noël le 19 novembre. Durant ce défilé, nous avons distribué des rubans bleus et des collants de la Journée nationale de l'enfant. Nous avons fait sonner des clochettes, joué du tambour et chanté à s'époumoner. Nous avons eu tellement de plaisir que nous renouvelerons l'expérience l'an prochain. Quelle belle façon de transmettre un message à notre collectivité! »

— Sandy Dickson, Alberta

« Tous les enfants ont participé à une pièce. Les enfants, habillés de costumes folkloriques traditionnels, ont dansé la *polonez* d'Oginski, une danse qui s'exécutait autrefois dans les salons riches et qui se fait encore dans les cérémonies d'ouverture en Europe. Les enfants ont eu beaucoup de plaisir à faire la chaise musicale et à mimer les actions de l'histoire. Ils ont surtout aimé la partie où certains ont chanté *Les étoiles dans le ciel* (*Twinkle, Twinkle Little Star*) tandis que d'autres l'ont chanté par langage gestuel. Nous avons utilisé les feuilles ressources de la FCSGE pour immortaliser la participation des enfants à cette activité mémorable. »

— Liliana Sulikowska-Klebek, Saskatchewan

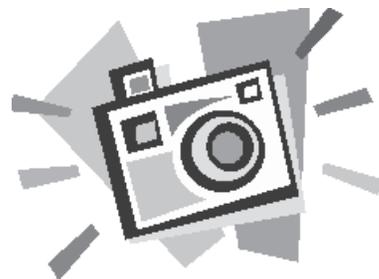
« Le Children's Rights Interest Group de Niagara a lancé la première célébration annuelle de la poésie pour la Journée nationale de l'enfant sous le thème "Jouer notre rôle : notre droit de participer". Cette célébration inaugurale, ouverte à tous les élèves de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> années de la région de Niagara visait à faire connaître leurs droits aux enfants. Plus de 120 poèmes ont été soumis de même que 16 photos d'élèves de 2<sup>e</sup> année. »

— Michelle Thacker, Ontario

« Depuis quelques années, nous organisons un carnaval communautaire pour célébrer nos enfants. Cette année, nous avons demandé aux enfants et aux parents de passer à l'action pour soutenir les initiatives gouvernementales visant à améliorer la santé et le bien-être des enfants. »

— Deborah, Ontario

## Faites la couverture!



Aidez-nous à choisir les photos afin d'illustrer la couverture d'*Interaction*. Consultez le site Web de la FCSGE ([www.cccf-fcsge.ca](http://www.cccf-fcsge.ca)) et votez pour votre photo préférée.



# Laissez le langage être à l'avant-garde de la qualité

## Le rôle des éducatrices dans l'acquisition du langage et des capacités de lecture et d'écriture

par Janice Greenberg

À mesure que nous prenons conscience de l'importance capitale des six premières années dans la vie d'un enfant, le rôle capital des éducatrices de la petite enfance apparaît encore plus clairement, surtout dans le domaine de l'acquisition du langage. Comme Mustard et McBain le font ressortir dans leur ouvrage révolutionnaire *Early Years Study* (1999), c'est seulement durant les premières années que l'on peut établir des connexions neuronales cruciales – le dialogue et la lecture faisant partie des facteurs essentiels.

L'acquisition du langage au cours des premières années de vie dépend des interactions adaptées et harmonisées au stade de développement que l'enfant a avec les principales personnes qui s'occupent de lui. Les intervenantes attentives utilisent le jeu et les activités quotidiennes pour créer des milieux fertiles et interactifs d'acquisition du langage qui incluent tous les enfants – ceux qui ont des besoins spéciaux et qui souffrent d'un retard du langage, ceux qui apprennent une langue seconde et ceux dont le développement est normal.



En autorisant les enfants à prendre des initiatives et en suivant leur exemple, les éducatrices de la petite enfance peuvent prolonger des conversations qui favorisent le développement des aptitudes sociales, intellectuelles, à communiquer, à lire et à écrire. Les intervenantes à l'écoute adaptent la complexité de ce qu'elles disent afin de répondre aux besoins des enfants à différents stades d'acquisition du langage. Cette technique comprend la simplification de ce que l'on dit pour fournir des modèles de langage efficaces et étendre le sujet – au-delà de l'ici et maintenant – afin d'encourager les enfants à raisonner, à résoudre des problèmes, à prévoir ce qui s'en vient, à exprimer leurs sentiments, à laisser libre cours à leur imagination et à réfléchir aux opinions et aux émotions des autres, des aptitudes qui seront très utiles aux enfants pour apprendre tout au long de la vie.

On a également établi un lien entre les interactions positives entre intervenantes et enfants – qui se sont avérées être un élément important d'un service de garde à l'enfance de qualité – et le développement de la capacité naissante de lecture et d'écriture. Dickinson et Tabors (2001) ont découvert que les enfants qui avaient été inclus dans des relations interpersonnelles adaptées encourageant la conversation avec les éducatrices ont développé davantage leurs capacités de lecture et d'écriture au fil de leur progression à l'école primaire.

Manifestement, la qualité de l'éducation de la petite enfance peut exercer une très forte influence sur la réussite ultérieure des enfants, surtout dans les domaines



de l'acquisition du langage et des capacités de lecture et d'écriture. Toutefois, de nombreuses recherches tendent aussi à prouver que les interactions entre éducatrices et enfants ne correspondent pas toujours aux relations chaleureuses, adaptées et favorables au développement qui sont essentielles à des services de garde à l'enfance de qualité. En dépit de notre connaissance sur la façon de créer des environnements d'acquisition du langage optimaux, certains environnements en centre préscolaire et en service de garde se caractérisent par des activités médiocres pour l'acquisition du langage et des capacités de lecture et d'écriture et par des conversations dominées par l'éducatrice qui ne permettent pas d'étendre au monde les connaissances des enfants ou ne les préparent pas de manière efficace à apprendre à lire (Girolametto et Weitzman, 2003; Dickinson et Tabors, 2001). Le livre de Gillian Doherty, *Oui, ça me touche* (2001), qui analysait la qualité des centres de la petite enfance dans tout le Canada, rapportait que seulement 44 % des salles de centre préscolaire et 29 % des salles réservées aux très jeunes enfants et aux tout-petits offraient des activités ou du matériel compatible avec le développement des enfants. En outre, 30 % des employées n'avaient pas les titres de compétence nécessaires et 25 % n'avaient pas suivi de formation en cours d'emploi au cours des 12 mois précédents. Pourtant, malgré le manque de formation, 75 % des centres comptaient au moins un enfant ayant des besoins spéciaux, tandis que le personnel demandait des services de soutien accrus, et 40 % des centres comptaient au moins un enfant apprenant l'anglais comme langue seconde.

Pour fournir un soutien accru aux professionnelles d'un service de garde, le Hanen Centre a élaboré le programme *Apprendre à parler avec plaisir* (*Learning Language and Loving It*) – The Hanen Program® for Early Childhood Educators (programme destiné aux éducatrices de la petite enfance). Le Hanen Centre est un organisme à but non lucratif qui produit depuis plus de 25 ans des programmes et des ressources devant favoriser l'acquisition des compétences sociales, du langage et des capacités de lecture et d'écriture chez les jeunes enfants. Dans le cadre du programme *Apprendre à parler avec plaisir*, il forme des orthophonistes qui forment à leur tour les éducatrices de la petite enfance. Depuis 1991 en fait, le Centre a formé 1 560 orthophonistes dans le monde entier afin qu'ils offrent ce programme aux éducatrices de la petite enfance dans leur collectivité respective. Dernièrement, le Centre a commencé à préparer les éducatrices de la petite enfance à former leurs collègues, pour que la

communauté des services de garde n'ait plus à compter uniquement sur les orthophonistes pour dispenser la formation.

*Apprendre à parler avec plaisir* propose une méthode pour favoriser l'acquisition des compétences sociales, du langage et des capacités de lecture et d'écriture chez les enfants selon la routine et pendant les activités quotidiennes en classe. Par la conjugaison de séances de groupe et d'occasions pour chacune de s'enregistrer sur bande vidéo et de discuter, les éducatrices apprennent des stratégies fondées sur des recherches sérieuses abordant les types d'interactions en classe qui encouragent le langage, la lecture et l'écriture. Dans le cadre du programme, les éducatrices apprennent à :

- observer, attendre et écouter afin d'encourager les enfants à prendre des initiatives;
- suivre l'orientation donnée par les enfants;
- encourager les interactions prolongées grâce au « tour de rôle » bien organisé et en utilisant les questions et les commentaires;
- porter au maximum la participation et l'interaction de tous les enfants dans un petit groupe;
- ajuster leur façon de parler afin de porter au maximum l'acquisition du langage;
- étendre le sujet au-delà de l'ici et maintenant et favoriser la langue de l'apprentissage;
- mettre en valeur les interactions entre camarades comme contexte capital pour acquérir des aptitudes sociales et langagières;
- favoriser l'acquisition précoce du langage grâce à la lecture de livres interactifs qui mettent en valeur l'utilisation d'un langage abstrait;
- introduire le texte imprimé en classe quand la situation s'y prête.

L'évaluation du programme montre qu'il change favorablement la façon dont les enseignantes interagissent avec les enfants et le langage employé par les enfants qui leur sont confiés. Les éducatrices de la petite enfance qui ont participé à la formation ont augmenté leur volubilité, se sont centrées davantage sur l'enfant, ont mis en valeur la participation active des enfants et le tour de rôle et elles ne considèrent plus la lecture comme une activité d'écoute, mais comme une activité de conversation. On a également associé les changements dans le comportement des enseignantes aux résultats très positifs dans l'utilisation du langage chez les enfants (Girolametto, Weitzman et Greenberg, 2003).

Grâce aux initiatives comme *Apprendre à parler avec plaisir*, nous pouvons faire des progrès importants vers l'amélioration de la qualité des services de garde à l'enfance



et, en bout de ligne, avoir une influence sur leur développement et leur réussite future. Et, peut-être plus important que tout, une telle amélioration de la formation et du soutien des professionnelles de la garde de jeunes enfants permettra de mieux faire reconnaître leur importance décisive pour la réussite ultérieure des enfants et la santé de la collectivité dans son ensemble.

Janice Greenberg B.Sc., D.S.P., membre de l'OAOO, est gestionnaire du programme Learning Language and Loving It – The Hanen Program® for Early Childhood Educators. Pour de plus amples renseignements sur le programme ou si vous souhaitez devenir directrice de programme, communiquez avec Janice au (416) 921-1073, poste 246, ou écrivez à [janice@hanen.org](mailto:janice@hanen.org). Pour de plus amples renseignements sur les programmes, les ressources et les activités de recherche du Hanen Centre, consultez le site [www.hanen.org](http://www.hanen.org). ©FCSGE 2006

#### Références

Dickinson, D.K. et P.O. Tabors (éd.) (2001). *Beginning literacy with language*.

Doherty G., D. Lero, H. Goelman, A. LaGrange et J. Tougas (2000). *Oui, ça me touche : Une étude pancanadienne sur la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderie*. Guelph (Ont.), Centre for Families, Work and Well-Being.

Doherty, G. (1991). *Quality matters in child care*. Huntsville (Ont.), Jesmond Publishing.

Girolametto, L., E. Weitzman et J. Greenberg (2003). « Training day care staff to facilitate children's language », *J. Speech-Language Pathology*, n° 12, p. 299-311.

Girolametto, L., E. Weitzman et J. Greenberg (2006). « Facilitating Language Skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers », *Infants & Young Children*, n° 19, p. 36-49.

Love, J.M., L. Harrison, A. Sagi-Schwartz, M.H. van IJzendoorn, C. Ross, J. Ungerer et coll. (2003). « Child care quality matters: How conclusions may vary with context », *Child Development*, n° 74, p. 1021-1033.

McCartney, K. (18 octobre 2002). « Language environments and language outcomes: results from the NICHD study of early child care and youth development », *Enhancing Caregiver Language Facilitation in Child Care Settings: Proceedings from the Symposium*, p. 3-1 à 3-10.

Mustard, F. et M.N. McCain (1999). *Étude sur la petite enfance : Rapport final*.

Weitzman, E. et J. Greenberg (2002). *Learning Language and Loving It: A Guide to Promoting Children's Social, Language and Literacy Development in Early Childhood Settings* (2<sup>e</sup> édition).

## INFO-SANTÉ

# La giardiase

Le *Giardia* est un parasite qui provoque une infection de l'intestin. Le taux d'infection est plutôt élevé parmi les enfants fréquentant les services de garde, notamment chez les enfants aux couches.

### Quels en sont les symptômes?

Le *Giardia*, ou giardiase, peut se manifester de diverses manières. Chez certains enfants, il n'entraîne aucun symptôme, tandis que chez d'autres, sa présence se traduit par :

- une diarrhée ou des selles très molles (pouvant avoir très mauvaise odeur)
- des crampes abdominales sporadiques
- des gaz
- une perte d'appétit
- une perte de poids

### Comment se transmet-il?

Le *Giardia* peut se transmettre par le biais des mains d'une personne qui a changé une couche ou est allée aux toilettes. On peut prévenir la transmission du parasite en se lavant soigneusement les mains après chaque changement de couche, après être allé aux toilettes, ainsi qu'avant de manger ou de préparer un repas.

### Comment se prévient-il?

Le parasite peut être présent dans les selles de l'enfant sans pour autant entraîner de symptômes. Le lavage systématique des mains est donc un facteur de prévention très important

contre la transmission de *Giardia* et ce, même quand personne n'a pas la diarrhée.

### Comment se traite-t-il?

Il existe des médicaments pour le traitement de la giardiase chez les enfants et les adultes symptomatiques ou malades.

### Que peuvent faire les parents?

Surveillez les signes de giardiase chez votre enfant si un autre enfant en souffre.

Communiquez avec votre médecin si vous croyez que votre enfant est atteint de giardiase. Il se peut qu'il prélève des échantillons de selles des jours différents pour confirmer le diagnostic.

Assurez-vous que **tous** les membres de votre famille se lavent les mains après chaque changement de couche, après être allés aux toilettes, ainsi qu'avant de manger ou de préparer un repas.

Si votre enfant est bel et bien atteint de giardiase et qu'il est malade, il doit être gardé à la maison jusqu'à ce que ses selles redeviennent normales.



[www.soinsdenosenfants.cps.ca](http://www.soinsdenosenfants.cps.ca) / [www.caringforkids.cps.ca](http://www.caringforkids.cps.ca)



## CARREFOUR ÉTHIQUE

# Évaluer une amie et une collègue... de manière éthique

par Bev Christian

## Dilemme récent

Le dernier numéro d'*Interaction* contenait le dilemme suivant :

Vous êtes une éducatrice de première ligne. Un jour, votre directrice vient vous voir pour vous demander si vous trouvez qu'une autre éducatrice (qui est une collègue et une amie) est trop sévère quand elle parle aux enfants. La directrice a rapporté la plainte d'une mère disant que son fils de 2 ans avait peur que l'éducatrice en question se fâche contre lui et se mette à crier. Vous êtes d'avis que cette éducatrice hausse parfois le ton, mais qu'elle a aussi de grandes qualités. Que répondre à la directrice?

– Gerri Thompson, chargée de cours, programme en éducation de la petite enfance, Assiniboine Community College

Dans le secteur de la garde, nous travaillons étroitement avec nos collègues et nous finissons souvent par tisser des liens personnels avec elles. Bien que nous ayons chacun nos propres croyances sur la pertinence des relations d'amitié au travail, il est possible de concevoir que les amitiés compliquent les relations de travail. Dans le dilemme qui est fourni, nous devons songer aux renseignements les plus opportuns à donner à la directrice concernant les pratiques de travail d'une amie et d'une collègue.

Dans les parutions précédentes du Carrefour éthique, la démarche en neuf étapes pour arriver à une décision éthique

a été expliquée. Il est toujours très utile de recourir à cette démarche. Elle sera aussi très pertinente pour le présent dilemme. Elle comporte les étapes suivantes :

Étape 1 : Quelles sont vos réactions initiales?

Étape 2 : Qui sera affecté?

Étape 3 : Quels principes ou valeurs entrent en conflit?

Étape 4 : Quelles sont les solutions envisageables?

Étape 5 : Quelles conséquences auront chacune des solutions envisageables sur les principaux intéressés?

Étape 6 : Vers quelle solution penchez-vous?

Étape 7 : Quelle est la meilleure solution?

Étape 8 : Quelle mesure prendrez-vous?

Étape 9 : Évaluez.

Il y a beaucoup d'aspects à prendre en considération pour examiner un dilemme moral. Les croyances et les valeurs personnelles auront aussi une influence sur la décision à prendre. Dans ce dilemme, vous devrez vous pencher sur vos croyances et sur vos relations d'amitié avec vos collègues. Comment faire la distinction entre la relation avec une amie et celle avec une collègue? Comment vos croyances sur l'amitié se reflètent-elles dans vos pensées, vos sentiments et vos actions envers vos amis? Qu'en est-il du principe contenu dans le *Code de déontologie* de la FCSGE selon lequel « Les praticiennes en services de garde font preuve d'intégrité dans toutes leurs relations professionnelles. » Comment choisissez-vous de mettre en pratique ce principe avec vos collègues tous les jours et dans le cas du présent dilemme? Comment ce principe influencera-t-il ce que vous direz à la directrice? Comment faire pour préserver la confidentialité de certains renseignements que vous détenez sur votre amie et qui pourraient avoir une influence sur son travail, et ce, tout en étant responsable des soins prodigués par votre équipe? Quelle incidence votre réponse aura-t-elle sur vous-même à titre de professionnelle et à titre d'amie?

Quels autres aspects de ce dilemme ont une incidence sur vous? Quels sentiments éprouvez-vous à l'idée que cette information provienne de la directrice et non pas directement des parents? Quelle est votre relation avec cette famille ou avec cet enfant? Songez au principe du *Code de déontologie* selon lequel : « Les praticiennes en services de garde travaillent en collaboration avec les parents en sachant que c'est à eux que revient d'abord et avant tout la responsabilité des soins à donner à leurs



enfants ». En quoi ce principe influence-t-il votre façon de penser concernant les actions des parents et leurs préoccupations vis-à-vis de leur enfant?

Pour vous pencher sur ce dilemme, vous pouvez aussi tenir compte du principe suivant : « Les praticiennes en services de garde à l'enfance sont attentives à tous les enfants dans tous les aspects de leur travail. » Comment ce principe se manifeste-t-il dans votre programme? Le ton sévère de votre collègue compromet-il ce principe? Dans l'affirmative, quel est votre rôle à titre de professionnelle et à titre d'amie pour corriger la situation? Si ces deux rôles entrent en conflit, vers lequel penchez-vous? Que cela veut-il dire à votre sujet? Quelles autres qualités possèdent votre collègue et amie? Quel est votre avis au sujet des normes de qualité et de la façon dont les intervenantes doivent agir avec les enfants?

Y a-t-il d'autres principes dont vous devez tenir compte pour ce dilemme? Il est important de passer en revue tous les principes attentivement pour examiner un dilemme moral et de vous demander : « À mon avis, qu'est-ce qui est important dans cette situation? » Il est parfois étonnant de voir combien de principes ou de valeurs s'appliquent à une situation et peuvent entrer en conflit. Si votre réaction est de penser « je n'avais pas pensé à cela », cela signifie que vous êtes sur la bonne voie et que vous êtes véritablement en train de songer à tous les aspects du dilemme avant de prendre une décision.

Pour examiner un dilemme, il faut faire comme avec un oignon et peler toutes les couches pour aller au cœur du problème. La démarche en neuf étapes vous permet de prendre en considération chaque couche séparément et sous tous les angles. Un examen attentif permettra de prendre une décision éclairée et de mieux définir les mesures à appliquer. De plus, grâce à l'assurance que procure une décision prise après avoir bien examiné la situation, nous éliminons une partie de l'angoisse rattachée aux problèmes d'éthique.

Votre directrice aura besoin d'une réponse à cette question. Quel sera le reflet de cette réponse sur vous à titre professionnel? Quel sera le reflet de votre « meilleur choix » sur les valeurs et les croyances que vous entretenez au sujet des relations professionnelles?

Bev Christian est directrice adjointe aux services de garde de l'University of British Columbia à Vancouver. Bev est formatrice au Programme de formation en éthique de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. ©FCSGE 2006

### Nouveau dilemme

Vous avez recommandé un autre service de garde du quartier à une amie qui a déjà été cliente de votre propre service. Votre amie a inscrit son enfant à cet autre service, mais plusieurs mois plus tard, elle vient vous voir pour vous exprimer son mécontentement et pour vous dire qu'elle aurait souhaité que vous ne lui recommandiez pas ce service de garde. Vous vous inquiétez de l'image que cette recommandation peut avoir sur vous à titre de professionnelle et de ce qui peut se passer dans ce programme. Vous connaissez la directrice à ce programme et vous pensiez qu'il s'agissait d'un bon programme. Est-ce que vous en parlez à cette directrice? Que dites-vous à la mère déçue?

– Bev Christian

### Participez à l'échange sur des questions d'éthique et gagnez un prix!

Les intervenantes de tous les types de services de garde sont régulièrement confrontées à des dilemmes moraux qu'elles doivent résoudre. Nous voulons que vous nous en parliez... et que vous nous expliquiez la solution que vous avez retenue!

Envoyez-nous un exemple de dilemme moral dans le secteur de la garde à l'enfance. Nous le publierons et demanderons à nos lectrices et lecteurs de rédiger un court paragraphe (250 mots) sur la façon dont ils l'aborderaient. Le comité d'éthique de la Manitoba Child Care Association étudiera les contributions et nous publierons les meilleurs choix dans le numéro suivant d'*Interaction*. Des prix seront attribués aux personnes dont le dilemme et la solution seront retenus.

Écrivez à : *Dilemmes d'ordre éthique*, a/s Anne Maxwell, directrice principale des projets, programmes et services, 383, avenue Parkdale, bureau 201, Ottawa (Ontario) K1Y 4R4. Téléc. : (613) 729-3159; courriel : amaxwell@cccfc-fcsge.ca.

**M'AS-TU VU? M'AS-TU LU?****Cochontines**

Falconer, Ian. *Olivia et le jouet perdu*. Paris : Seuil jeunesse, 2004.

De Greef, Sabine. *1, 2, 3, qui est là?* Paris : L'École des loisirs, 2003.

Kasza, Keiko. *Mon jour de chance*. Paris : Kaléidoscope, 2004.

Lobel, Arnold. *Porculus*. Paris : L'École des loisirs, 2003, c1971.

Michelat, Isabelle. *Si j'étais – un petit cochon*. Toulouse : Éditions Milan, c1998.

Munsch, Robert. *Drôles de cochons!* Montréal : La Courte échelle, 1990.

Poillevé, Sylvie. *Rien qu'un méchant loup!* Paris : Père Castor Flammarion, 2003.

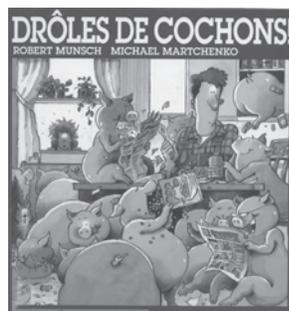
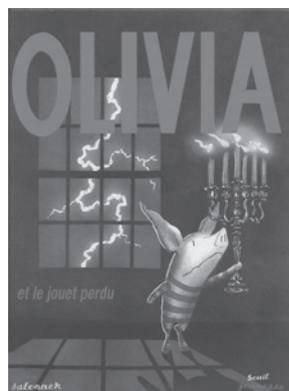
Scieszka, Jon. *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons par L. E. Loup; témoignage recueilli par Jon Scieszka*. Paris : Nathan, c1991.

Stehr, Frédéric. *Un cochon chez les loups*. Paris : L'École des loisirs, 2004.

Trivizas, Eugene. *Les trois petits loups et le grand méchant cochon*. Paris : Bayard, c1993.

*Les 3 petits cochons*, illustré par Marie-Louise Gay. Saint-Lambert : Héritage, c1994.

Waddell, Martin. *Le cochon dans la mare*. Paris : Kaléidoscope, 1992.



Ces livres sont suggérés par Marina O'Grady-Lamont, une bibliothécaire en développement des collections pour la jeunesse à la Bibliothèque publique d'Ottawa.

## Découvrez tous les avantages de placer une annonce dans *Interaction*!

Cherchez-vous à joindre les intervenantes en services de garde, les éducatrices, les parents et les stratégies politiques aux quatre coins du Canada?

Il suffit de placer une annonce dans *Interaction*, le magazine vedette de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE). *Interaction* a une diffusion nationale auprès de 11 000 membres et plus de 50 000 lecteurs d'un bout à l'autre du pays.

Communiquez avec nous pour de plus amples informations, pour placer une annonce ou pour discuter d'autres moyens de diffuser votre message auprès du secteur de la garde à l'enfance!

# i d é e s

Équilibre émotionnel dans le secteur de la garde d'enfants



## Sur le fait d'être intéressé

par Alex Russell



« S'il vous plaît Monsieur, est-ce que je peux en avoir encore? » L'humble supplication d'Oliver Twist et la réponse sanglante du personnage menaçant à laquelle elle est adressée : « Quoi! » en dit long sur le changement d'époque que nous avons vécu. Pour le lecteur du roman de Dickens, le danger d'une demande aussi présomptueuse est clair : dans l'univers d'Oliver, les adultes ne supportent pas avec joie la présence des enfants et les enfants, s'ils savent ce qui est bon pour eux, se tiennent loin.

Ce n'est que relativement récemment que nous avons commencé à nous intéresser aux enfants de la façon que

nous tenons pour acquise aujourd'hui. Presque tout au long de l'histoire humaine pour laquelle nous possédons des données, les défis et les besoins des jeunes ont reçu très peu d'attention de la part des adultes vivant avec eux. Jusqu'à récemment, la grande majorité des enfants étaient habituellement laissés à eux-mêmes presque toute la journée, étant pour une large part élevés par les enfants plus âgés si on peut parler d'être « élevés » (Heywood, 2001, p. 97). Au Moyen Âge, par exemple, les enfants étaient, d'après nos normes d'aujourd'hui, rien de moins que « négligés », souvent au point où ils en

mouraient (Gies & Gies, 1987, p. 204). On percevait à cette époque les enfants comme de petits adultes indociles (Aries, 1961) et on leur faisait constamment subir une ingérence négative sous forme d'emmaillement, de « tenue en laisse », de châtiment corporel et de désapprobation générale (Heywood, 2001).

De tout temps, dans le monde occidental, les adultes ont exercé une espèce de tyrannie sur les enfants. « Mieux vaut le fouet que la damnation », disait un dicton puritain et, lorsque les enfants n'étaient pas placés en sécurité loin de la vue et du cœur, c'était grosso modo l'attitude qu'ils devaient subir de la part des adultes. L'idée que les enfants devraient « être vus et non entendus » ou qu'ils ne devraient « parler que lorsqu'on s'adresse à eux », si répandue il y a encore à peine 100 ans, n'est que la pointe de l'iceberg. Comme le dit Lloyd DeMause dans son étonnant ouvrage *The History of Childhood*, l'humanité ne s'est que tout récemment réveillée d'un « cauchemar » dans lequel les enfants étaient invariablement maltraités, négligés et opprimés (DeMause, 1988).

Il est facile de perdre de vue à quel point nous sommes plus attentifs aujourd'hui aux besoins des enfants et à quel point nous nous sentons profondément obligés de répondre à leurs besoins. L'observation de Jean-Jacques Rousseau en 1762 selon laquelle « les enfants ont leur propre façon de voir, de penser et de ressentir » et son exhortation des éducatrices à « traiter leurs élèves en fonction de leur âge », peuvent sembler évidentes pour nous aujourd'hui mais

à l'époque, sa perspective représentait une volte-face par rapport à la façon dont les enfants et dont les soins aux enfants étaient perçus (Rousseau, 1762/2003, p. 54-55). Au cours des 250 années qui ont suivi, nous en sommes graduellement venus à croire que les enfants ont parfaitement le droit de s'attendre à ce que les adultes comprennent les besoins qui leur sont propres et à ce qu'ils agissent sans cesse de façon à en tenir compte.

### **L'obligation qui pèse sur les éducatrices**

Il serait difficile de trop insister sur l'incidence qu'a eu ce changement historique sur la santé non seulement des enfants, mais aussi des adultes qu'ils deviennent. Beaucoup d'enfants dans notre société peuvent de façon générale s'attendre à être sous la garde la plupart du temps, sinon constamment, d'une éducatrice attentive et affectivement présente. Par conséquent, ils peuvent s'attendre généralement en toute confiance à être protégés et soignés et à ce que quelqu'un soit là pour eux lorsqu'ils en ont besoin. Ce sont là les ingrédients fondamentaux nécessaires à « l'attachement sécurisant » dont jouissent de nombreux enfants dans notre société et qui est tenu en si haute estime par les adultes.

Cependant, en dépit des avantages évidents de ce changement historique pour la croissance affective des enfants, depuis le tout début, celui-ci a eu des effets secondaires troublants. Un de ces effets est le fardeau inévitable qu'il a placé sur les épaules des éducatrices. Plus on en a su sur les besoins affectifs des enfants, et naturellement plus l'obligation a été ressentie de la part des éducatrices de satisfaire à ces besoins.

Nulle part cette obligation est-elle plus évidente que dans la présomption de responsabilité qui incombe implicitement aux éducatrices dans notre société

comme le démontre, par exemple, la profonde humiliation ressentie par les parents lorsque leurs enfants se comportent mal en public. De nos jours, les signes de colère ou d'arrogance chez les enfants sont perçus moins comme le reflet du tempérament de l'enfant que comme le reflet de l'éducation que lui donnent ses parents. Il est aussi trop facile pour la personne qui prend soin d'un enfant colérique de sentir que les gens aux alentours lui jettent un regard réprobateur.

Il y a une qualité morale de rattachée à ce fardeau qui incombe aux éducatrices et qui a commencé lorsqu'on a mieux compris les besoins affectifs des enfants au Siècle des lumières, soit le XVIII<sup>e</sup> siècle. À l'époque de Rousseau, les éducatrices commençaient à ressentir « le poids des attentes concernant le bien-être de l'enfant », et leur expérience était déjà teintée de sentiments « d'anxiété, de culpabilité et de crainte » (Heywood, 2001, p. 72). En Europe et en Amérique du Nord au XIX<sup>e</sup> siècle, on a de plus en plus adopté une approche scientifique à l'égard de l'éducation des enfants, dans laquelle « on présentait à la mère des règles concernant l'alimentation de l'enfant à heures fixes, la façon de lui donner son bain, la régularité de ses périodes de sommeil et son entraînement à la propreté. Son rôle devenait de plus en plus celui d'une mère professionnelle au moment où le culte de la domesticité l'incitait à ne pas travailler à l'extérieur de la maison... Dans ce climat, rien n'était plus facile que de se sentir inadéquate comme mère » (Heywood, 2001, p. 73). Aujourd'hui, le parent qui n'a pas réussi à produire un enfant « dont l'attachement est sécurisant » ou qui a « une bonne estime de soi », a en quelque sorte failli à sa tâche.

Les éducatrices et éducateurs d'aujourd'hui n'ont pas seulement une obligation dans ce sens moral profond, mais également sur le plan concret : ils doivent agir selon les

règles de l'art. Aujourd'hui, les parents doivent avoir des « compétences parentales » – un concept entièrement nouveau à notre époque. Les éducatrices professionnelles doivent être affectivement au diapason des enfants et réagir face à eux en utilisant les « pratiques exemplaires » convenant à leur « stade de développement ». Si on laisse de côté leurs avantages, ces nouveautés exercent énormément de pression sur les éducatrices pour qu'elles fassent leur travail correctement, techniquement et affectivement, ce qui parfois a des conséquences négatives.

### **Les éloges et l'estime de soi**

Dans ce climat, il est particulièrement facile de faire l'erreur d'aller trop loin dans l'utilisation d'une pratique recommandée. Un exemple en est la tentation de faire l'éloge des efforts des enfants, sans tenir compte du contexte. Malgré les meilleures intentions du monde, la conviction chez les éducatrices qu'elles doivent féliciter les enfants afin de bâtir leur estime de soi peut les amener à en faire une routine, à devenir chez elles presque un réflexe, discréditant du même coup les éloges faits. Si un enfant ne cesse d'entendre qu'il a fait un « bon travail », peu importe le contexte, l'éloge sera finalement tenu pour acquis et perdra de son sens et de sa valeur.

Lorsqu'il est surutilisé, l'éloge est bientôt pris dans le rouage de la dynamique du contrôle qui se joue entre les adultes et les enfants. L'éloge est un *cadeau* que l'on donne au sens où en faisant des éloges à l'enfant, l'adulte sous-entend « Je t'aime. Je pense que tu es formidable ». En disant ceci, l'adulte instaure un échange réciproque dans lequel la prochaine étape pour l'enfant consiste à lui donner quelque chose en retour : à accepter ces éloges et à les lui rendre implicitement à son tour. L'enfant sourit et semble content; il se dit : « Tu es importante pour moi et tes éloges me font chaud au cœur. »

Lorsque les enfants réagissent à nos éloges, à un certain niveau ça nous émeut. Nous nous sentons récompensés. Et, comme toute intervenante auprès des enfants l'apprend rapidement, les enfants avec qui on entretient ce genre de relation sont beaucoup plus faciles à gérer, ils sont beaucoup plus soucieux de plaire. Il est donc tout à fait dans l'intérêt de l'éducatrice de faire des éloges et d'être capable d'utiliser les éloges, non seulement pour voir l'estime de soi se développer chez les enfants, mais pour se placer dans une position qui lui donne une impression de légitimité et de contrôle. Autrefois, avant que les adultes ne soient tenus de songer aux enfants de cette façon, lorsqu'ils exerçaient un genre de tyrannie sur eux, ils ne s'inquiétaient pas beaucoup de ces choses. Mais aujourd'hui, où les éducatrices doivent être beaucoup plus créatives pour trouver des façons d'établir leur autorité sur les enfants dont elles ont la garde, cette façon de parvenir à exercer leur influence est d'autant plus tentante.

Ces puissantes forces sociales et personnelles qui motivent les éducatrices à se préoccuper de l'estime de soi des enfants et à les féliciter de leurs efforts peuvent parfois les conduire à passer à côté de ce qu'un enfant a réellement besoin. L'exemple d'Alice, une jeune mère qui a souffert de dépression post-partum durant la première année d'existence de son enfant, aidera à illustrer la situation. Avec son fils Ryan maintenant âgé de quatre ans, Alice m'a consultée pour tenter de venir à bout de la relation houleuse qui s'était développée entre eux par suite de cette première année difficile. Elle réagissait souvent à son jeu dans mon bureau par des commentaires positifs et enthousiastes du type « c'est bien », « c'est vraiment excellent », « je suis très fière de toi ». Or, Ryan utilisait souvent les jouets de façon expressive dans son jeu en mettant en scène des personnages menaçants s'attaquant à des êtres apeurés et vulnérables. Les

commentaires de sa mère n'étaient pas toujours en harmonie avec les sentiments et les préoccupations exprimés dans son jeu si bien que la frustration de Ryan allait visiblement en augmentant, s'exprimant d'abord symboliquement dans le jeu puis finalement directement lorsqu'il a tout simplement frappé sa mère avec un de ses jouets, un coup qu'elle a essuyé sans commentaire.

C'est un exemple plutôt extrême de ce qui peut se produire de négatif lorsque la pression pour être une bonne mère conduit une femme à surutiliser une stratégie autrement sensée telle que l'éloge. Certes, Alice voulait que Ryan développe une bonne estime de soi, mais aussi, inconsciemment peut-être, elle voulait désespérément prendre part à son développement et, ce faisant, se sentir légitimée dans son rôle de mère. Dans un sens, ses propres besoins contrecarraient sa capacité de satisfaire ceux de son fils, et ses éloges le frustraient plutôt que le rendre fier ou heureux. Graduellement, au fur et à mesure qu'Alice a commencé à porter attention à ce qu'il exprimait dans son jeu, en devenant davantage axée sur *lui* et moins sur sa préoccupation face à son rôle de mère, Ryan est devenu moins insolent et moins irrité, si bien que finalement les deux ont pu jouer plaisamment ensemble.

### L'enfant et ses droits

Dans ma pratique clinique, je rencontre constamment des exemples de parents qui font l'erreur de pousser ce qu'ils croient être leurs obligations envers leurs enfants si loin qu'ils leur rendent en fait un mauvais service; c'est le cas du parent qui offre continuellement un choix différent d'aliments à l'enfant qui finit par s'entêter à faire la fine bouche; du parent qui n'a cessé de se pencher sur les devoirs de son enfant pour l'aider à être au-dessus de ses affaires si bien que l'enfant « semble maintenant ne pas se soucier de l'école » (tout en s'attendant à ce que ses parents continuent à gérer cette partie de sa

vie); du parent qui, dans son désir d'être compréhensif, a fermé les yeux sur les transgressions continuelles de son enfant et sur son manque de savoir-vivre et qui s'aperçoit maintenant que sa fille est grossière et qu'elle se moque des conséquences. Dans tous ces cas, les parents semblent s'être mépris sur l'importance d'être au fait des besoins de leurs enfants en croyant qu'ils devaient leur offrir un soutien sans faille et épargner leurs enfants de toute rigueur affective. Ils aboutissent à une situation où ils se sentent impuissants et frustrés.

Le sentiment profond d'obligation envers l'enfant et le souci de ne pas le laisser tomber et de ne pas lui créer de « problèmes affectifs » – qui est peut-être la honte ultime du parent moderne – conduit de nombreux parents à travailler trop fort pour plaire à leurs enfants en leur donnant la certitude malsaine qu'ils y ont droit et, dans certains cas, en leur inspirant même du mépris à leur égard.

Par exemple, dans leur désir d'éviter d'être taxés de tyrannie, certains parents vont soigneusement et longuement expliquer à leurs enfants leurs décisions parentales, en ouvrant la voie à des discussions potentiellement sans fin, peu importe à quel point leur enfant se comporte déraisonnablement. En voulant simplement être respectueux, ces parents en arrivent parfois à donner l'impression qu'ils ont besoin que leur enfant soit d'accord avec leurs décisions. Le respect du droit de l'enfant de comprendre le monde qui l'entoure est indéniablement utile pour l'aider à bâtir son sentiment de sécurité, mais le besoin qu'a l'adulte que l'enfant l'approuve dans certaines situations peut donner à ce dernier l'impression terrifiante d'exercer trop de contrôle.

Ou, pour prendre un autre exemple fréquent, dans leur désir de ne pas laisser l'enfant combattre seul ses démons intérieurs, certains parents réagiront à ses sautes d'humeur soit en lui donnant ce qu'il veut ou en passant du temps avec lui (Weinger,

2002) à lui expliquer la situation et à l'aider à accepter la réalité. Encore une fois, la disponibilité affective de l'adulte à l'égard de l'enfant est pavée de bonnes intentions, mais le besoin qu'a l'adulte de sentir que l'enfant se sent bien – et qu'il ne sera pas marqué affectivement pour la vie, par exemple – peut le placer dans une position terriblement désavantageuse.

Venir en aide à ces parents est d'autant plus compliqué que ceux-ci ne manquent généralement pas de techniques ou de stratégies. On donne partout des conseils aux parents dans notre culture canadienne, dans le cadre d'initiatives dans le domaine des sciences de la santé ou de la santé publique destinées à promouvoir le sain exercice du rôle parental (la Toronto Transit Commission, par exemple, a récemment mené une campagne affichant l'importance de jouer avec ses enfants), ou par l'entremise des médias sous forme d'émissions de télévision axées sur l'entraide, ou d'ouvrages, de magazines et d'articles de journaux<sup>1</sup>. Beaucoup de ce que ces parents, entourés de cette mer d'informations, font, comme expliquer leurs décisions à l'enfant, ou passer du temps avec un enfant qui ne s'est pas bien comporté, n'est pas mal du tout. Prises une à une, ce sont là des manières réfléchies et sympathiques de se comporter avec les enfants puisque, d'une part, elles donnent l'exemple d'une relation respectueuse et coopérative entre parents et enfants et, d'autre part, elles empêchent l'enfant de se sentir rejeté. Le problème n'a rien à voir avec les techniques ou les stratégies employées, mais avec la dynamique qui sous-tend parfois la relation. Le sentiment d'obligation ressenti par de nombreux parents contemporains de réagir correctement en présence de leurs enfants, d'utiliser les bonnes stratégies au

bon moment, de ne pas *déséquilibrer leur enfant*, peut être si fort qu'il devient difficile pour eux de maintenir une position d'autorité.

Au moment où ils viennent me consulter, un grand nombre de ces parents trouvent le comportement de leurs enfants difficile à maîtriser; ils ont du mal à fixer des limites à la maison et à établir des attentes pour leurs enfants dans le monde extérieur. Dans mon bureau, ces enfants semblent souvent arrogants, il arrive parfois qu'ils fassent totalement fi de ce que disent leurs parents ou qu'ils leur désobéissent devant moi, et il y a souvent une espèce de grossièreté ou même d'hostilité évidente dans certaines de leurs interactions. Ces moments sont extrêmement pénibles à observer, étant donné que les parents cherchent tellement à donner à leurs enfants exactement ce dont ils ont besoin. Il y a quelque chose de fondamentalement injuste à voir une personne essayer si fort de réussir pour en arriver, au bout du compte, à se sentir extrêmement frustrée et coupable devant la façon dont les choses ont tourné. Les parents qui sont dans cette situation disent souvent qu'il semble qu'ils ont perdu la bataille dans leur effort pour maîtriser leurs enfants et exercer leur rôle parental; ils se sentent *sous la barre* dans la relation, dans une position de servitude frustrée. À ces moments-là, la tyrannie que les adultes exerçaient autrefois sur les enfants semble s'être retournée contre eux : c'est maintenant l'enfant qui est le maître.

### Le maître et l'esclave

La relation entre deux personnes qui est devenue polarisée dans des positions de pouvoir opposées – des positions si bien représentées par les métaphores du « maître » et de l'« esclave » – prend racine dans les tout premiers efforts de l'enfant pour

se définir en présence de *l'autre*. Pour pouvoir développer une image de soi cohérente et intégrée, l'enfant a besoin de l'attention et de l'affinité affective de ses parents. La capacité du parent de porter l'enfant dans son cœur, d'être au diapason de ses états affectifs et cognitifs et de les lui refléter<sup>2</sup> est indispensable pour aider l'enfant à comprendre ce qu'il vit et, ultimement, pour développer son image de soi (Stern, 1995). Littéralement, l'enfant apprend à se connaître dans et à travers l'esprit de sa mère, qui est l'autre. En ce sens, l'expérience du *moi* est profondément interpersonnelle. Nous avons besoin de « l'autre » pour maintenir notre image de nous-même tout au long de la vie, bien que nous acquérons graduellement la capacité de porter les êtres chers dans notre esprit et notre cœur lorsqu'ils ne sont pas présents (Stern, par exemple, désigne ces représentations mentales du nom de « compagnons évoqués »).

Mais avant que ne se développent ces représentations internes, avant que l'enfant n'ait établi des façons d'exister dans son moi, indépendamment de sa mère, la peur de la perdre occupe une place énorme dans son psyché. Au fur et à mesure que la mère commence à décevoir et à frustrer l'enfant – comme elle le fera inévitablement – celui-ci est mis péniblement en face de sa vulnérabilité, de son état de séparation d'elle et de l'éventualité de sa dépendance affective envers elle. Cette prise de conscience éveille en l'enfant le désir contraire de nier cette dépendance, le faisant pénétrer dans l'étape ambivalente du développement infantile qu'on appelle la « crise de rapprochement » (Mahler et coll., 1975) caractérisée par le désir ambivalent de l'enfant de vouloir à la fois s'accrocher à sa mère et la repousser. Les descriptions de la dyade mère-nourrisson qu'ont faites Margaret Mahler et ses collègues à partir de

1 Bien que, plus récemment, certains de ces conseils aient plutôt porté sur la façon d'aider les parents à reconquérir leur position d'autorité auprès de leurs enfants, comme dans l'émission *Nanny 911*, *D<sup>o</sup> Nadia* et l'ouvrage *Spoiling Childhood*.

2 Pour faciliter la présentation des interactions entre parent et enfant, les parents seront généralement présentés comme étant la mère et l'enfant, comme un garçon. C'est là une convention courante utilisée pour éviter la confusion à propos des pronoms, qui n'a pas du tout pour but de laisser croire que les pères et les filles ne sont pas concernés par cette dynamique.

leurs observations dans un centre de la petite enfance illustrent bien les tentatives infantiles habituelles pour parvenir à l'omnipotence, si caractéristiques de cette période passagère du développement personnel.

Vers l'âge de 18 mois, nos bambins semblaient très désireux d'exercer jusqu'au bout leur autonomie grandissante. De plus en plus, ils refusaient qu'on leur rappelle qu'il y avait eu un temps où ils ne pouvaient pas se débrouiller seuls. Il s'ensuivait des conflits qui semblaient s'articuler autour de leur désir d'être séparés, grands et omnipotents, d'une part, et d'avoir une mère répondant magiquement à leurs souhaits sans avoir à reconnaître que l'aide venait de l'extérieur, d'autre part. Plus souvent qu'autrement, leur bonne humeur qui jusque-là avait prévalu se transformait en mécontentement général, en insatiabilité et en une disposition à éprouver des hauts et des bas et à avoir des sautes d'humeur (Mahler et coll., 1975, p. 95).

C'est à cette étape du développement que la voie est ouverte et que le nourrisson peut faire une tentative pour usurper le contrôle. Comme il effectue lentement la transition vers l'étape où il deviendra un bambin, explorant les possibilités qui s'ouvrent devant lui et ses capacités personnelles, le nourrisson prend conscience de son besoin de sa mère, ce qui menace profondément son sens fragile de l'autonomie; une solution consiste à exercer dans son imaginaire un contrôle omnipotent sur elle de façon à ce qu'elle doive toujours, en tout temps, réagir exactement comme il le désire. Cette volonté peut s'affirmer de bien des façons, soit que le nourrisson prenne refuge en dehors de la réalité, ou qu'il nie simplement sa dépendance envers sa mère et l'indépendance de celle-ci à son égard. Mahler et coll. (1975) décrivent, par exemple, ce qui suit :

*Il était caractéristique des enfants de cet âge d'utiliser leur mère comme une extension*

*d'eux, un processus par lequel ils parvenaient en quelque sorte à faire abstraction de la pénible prise de conscience de la séparation. Un comportement type de ce genre consistait, par exemple, à tirer vers soi la main de leur mère et à l'utiliser comme outil pour obtenir l'objet convoité ou à s'attendre à ce que leur mère, réagissant à quelque geste magique seulement, plutôt qu'à leurs propres paroles, devine leur désir momentané et s'exécute (Mahler et coll., 1975, p. 95).*

Le problème du nourrisson est qu'il a besoin de sa mère pour qu'elle prenne note de ses efforts et qu'elle soit attentive à ses sentiments et à ses désirs, il a besoin de sa mère pour l'aider à satisfaire ses besoins, mais il doit faire comme si de rien n'était et nier la dépendance et la vulnérabilité qui en découlent. Idéalement, l'enfant résout ce dilemme en découvrant, peu à peu, qu'il peut tolérer un certain degré de déception par rapport à la satisfaction de ses besoins, à l'intérieur de limites acceptables. Quand elle demeure à l'extérieur du contrôle omnipotent de l'enfant, la mère conserve sa valeur aux yeux de celui-ci en tant que personne autre et distincte capable de reconnaître et de confirmer le bien-fondé de ce qu'il ressent. Jessica Benjamin, dans son étude classique de cette dynamique, appelle cette solution idéale une « reconnaissance mutuelle ». Dans cette résolution du problème, le parent conserve sa position à titre d'autre personne importante dans la vie de l'enfant. Elle continue à donner de la légitimité à l'image de soi de l'enfant – elle reconnaît et accepte sa volonté d'indépendance; de son côté, l'enfant accorde de la légitimité à sa mère en tant qu'autre, c'est-à-dire quelqu'un qui est distinct de lui et qui peut donc être aimé, apprécié et (au moins parfois) écouté.

Mais pour ce faire, la mère doit résister aux tentatives du nourrisson qui exige qu'elle satisfasse chacun

de ses besoins et qu'elle ne le déçoive en rien. Elle doit résister au désir d'omnipotence de son enfant. Benjamin décrit les tentatives du nourrisson pour établir un contrôle omnipotent de la façon suivante :

*. . . le bambin insistera pour que sa mère (ou son père) partage tout avec lui, confirme la valeur de ses nouvelles découvertes et de sa nouvelle indépendance. Il insistera pour que sa mère participe à tout ce qu'il fait. Il érigeria tyranniquement ses vœux en exigences s'il le peut afin d'imposer – avec l'assentiment de sa mère – sa volonté. Il est prêt à être le maître... à faire partie d'une relation où la mutualité se subdivise en deux éléments opposés, la personne dont l'identité est reconnue et celle dont l'identité est niée. Il est prêt, dans son innocence, à vouloir exercer un contrôle total, à insister sur son omnipotence (Benjamin, 1988, p. 34).*

Dans l'état actuel du rôle parental, où les parents se sentent facilement obligés de répondre aux besoins de leurs enfants et où les enfants ont si souvent l'impression d'avoir droit à cet arrangement, il n'est que trop facile pour les enfants de sentir qu'ils ont la main haute et qu'ils gagnent la partie dans leur volonté de contrôle. Curieusement, même si l'impression d'exercer un contrôle est essentielle à la santé mentale plus tard dans la vie, un sens trop aigu du contrôle, en trop bas âge, n'est pas du tout une bonne chose. Comme Rousseau l'observait il y a 250 ans à propos de l'enfant pour qui l'éducatrice ferait n'importe quoi pour ne pas le décevoir, « . . . s'il en vient à apprendre qu'il peut vous intéresser à son cas à sa guise, il est devenu votre maître, et tout est perdu » (Rousseau, 1762/2003, p. 34).

Lorsqu'il y a rupture de la réciprocité, par exemple lorsque le besoin de la mère de plaire à l'enfant la rend trop fragile pour résister aux exigences de ce dernier, la porte est ouverte à l'exercice terrifiant de contrôle de la part de l'enfant. C'est ce qui était si tragique à voir dans l'interaction entre Alice et Ryan. C'est comme si Ryan s'était aperçu du besoin qu'avait Alice d'être acceptée et approuvée et que cela lui avait fait peur et avait déprécié sa mère à ses yeux. Alice avait perdu, du moins temporairement, son statut de personne capable de lui accorder de l'importance et d'affirmer sa valeur. Dans son besoin d'être sa mère, elle avait perdu son respect. Aussi pénible que cela a pu être pour elle, ce n'en était pas moins grave pour son fils qui n'avait plus maintenant « d'autre » viable capable de lui offrir la reconnaissance dont il avait besoin. Comme l'a fait remarquer Benjamin : « Le pénible résultat de la réussite dans la bataille pour l'omnipotence est que lorsqu'on gagne, on ne gagne rien. » (Benjamin, 1988, p. 35)

Les enfants qui « gagnent » la bataille pour l'omnipotence ne font pas que contrôler, ils veulent à *tout prix* contrôler. Ayant évité la prise de conscience pénible de leur séparation et de leur vulnérabilité, les enfants qui sont dans cette position doivent continuer à exercer leur contrôle. Ryan s'accrochait à son besoin de contrôle et résistait avec colère à tout ce qui pouvait lui rappeler son manque d'autonomie. Il se cachait dans la salle d'attente, choisissant le moment qui lui convenait pour pénétrer dans mon bureau et, quand les séances étaient terminées, il refusait de partir afin de choisir à sa guise le moment du départ. Réfugié dans la croyance magique qu'il contrôlait son univers, l'enfant qui est dans cette position doit éviter tout ce qui lui rappelle le contraire. C'est là peut-être le plus grave problème qui découle de cette dynamique moderne entre parent et enfant : étant passé à côté de la nécessité de décevoir leur enfant et

de lui faire peu à peu comprendre les limites imposées par la réalité, le parent moderne, aux prises avec ses obligations, court le risque de laisser l'enfant dans une position où il n'a pas la force intérieure voulue pour se confronter aux réalités à l'extérieur de la famille et où il doit, à la place, continuer à exercer sa tyrannie au sein de la relation parent-enfant.

Il serait facile d'interpréter ce phénomène en se disant qu'il nous faut retourner aux anciennes façons de faire, lorsque les parents avaient « la main haute » et que les enfants devaient se soumettre à la volonté des adultes autour d'eux. Ce n'est pas du tout le cas. Notre compréhension moderne des enfants et de leurs besoins affectifs représente un pas de géant dans la façon dont nous élevons nos enfants. En étant au même diapason qu'eux et en étant réceptifs à leurs besoins, nous les aidons à se sentir en sécurité, et en nous abstenant d'utiliser les formes historiques d'oppression – frapper, semoncer, dominer sur le plan affectif – nous faisons un pas de plus pour éliminer la tradition ancestrale selon laquelle le fort opprime le faible (Sagan, 1988). Cependant, nous devons trouver un certain équilibre, donner à nos enfants ce dont ils ont besoin sans laisser notre sens de l'obligation nous rendre *si* attentifs et *si* craintifs de faillir à notre tâche de parents qu'ils en viennent à croire qu'ils ont droit à cette réaction impeccable de la part de tous les gens qui habitent dans l'univers qui les entoure. Chercher à satisfaire tous les besoins de l'enfant, ce n'est pas du tout un service à lui rendre.

## Conclusion

Daphne de Marneffe a affirmé que les « problèmes » cliniques de ce type font trop facilement voir l'éducatrice sous un jour pathologique, faisant d'elle une « servile sabotrice » de l'autonomie de son enfant (de Marneffe, 2004, p. 73). En ce sens, et paradoxalement, ce que j'ai présenté pourrait

contribuer à augmenter le fardeau des éducatrices alors que je visais à le mettre en lumière : voici encore quelque chose d'autre que l'éducatrice doit bien faire. En vérité, ce ne sont pas que les parents faibles ou qui ont besoin d'approbation qui sont trop indulgents et qui succombent aux demandes de leur enfant. Comme l'observe de Marneffe : « La tendance à se plier à la volonté de l'enfant peut être aussi bien le propre d'un parent parfaitement capable d'être un « autre égal » dans le monde extérieur que, disons, d'une mère qui reste à la maison pour élever ses enfants » (de Marneffe, 2004, p. 73). En d'autres mots, dans notre besoin d'être de bonnes éducatrices, nous risquons toutes de succomber à cette tentation.

Que pouvons-nous faire alors pour résister à ces forces puissantes qui nous laissent si facilement croire que nous sommes constamment obligées de traiter les enfants avec intérêt et attention, et qui laissent croire de façon malsaine aux enfants dont nous avons la garde qu'ils y ont droit? Donner des conseils et des suggestions dans ce cas est plutôt paradoxal puisque le fait d'ajouter une autre tâche à accomplir à la liste de choses à faire et à éviter par les éducatrices, risque tout simplement de contribuer à accroître la pression qu'elles ressentent déjà. Pour terminer, voici quelques observations faites dans l'intention d'aider les éducatrices à mettre les choses quelque peu en perspective lorsqu'elles essaient de donner aux enfants ce dont ils ont réellement besoin.

1) *Les éloges par opposition à la reconnaissance.* Même si les éloges peuvent être nourrissants sur le plan affectif pour les enfants qui en sont au stade de développement de leur estime de soi, ce n'est pas nécessairement ce qui est le plus essentiel pour eux. Benjamin utilise le mot « reconnaissance » pour capter l'élément essentiel du dialogue entre le moi et l'autre qui se produit entre l'enfant et l'éducatrice. Les enfants ont besoin de la reconnaissance des éducatrices pour attester qu'ils sont des êtres distincts ayant des qualités

et des caractéristiques précises. Alors que les éloges ne répondent qu'au désir de l'enfant d'être perçu comme « bon », la reconnaissance s'adresse éventuellement à tous les intérêts naissants et à tous les efforts de l'enfant. Et, comme le mot le laisse entendre, il ne s'agit pas de dire quelque chose en particulier ou même de dire quoi que ce soit. Il s'agit de servir de miroir à l'enfant et de *voir* le genre d'état d'âme qu'il exprime. En prenant en compte l'enfant, l'éducatrice peut dire (tout haut ou en silence) : « Oui, je te vois. Tu me montres que tu . . . (es grand, aimes les animaux, es en colère contre moi, etc.). »

Dans le cas d'Alice et de Ryan, le fait pour Alice de tenter de reconnaître la signification du jeu de Ryan au lieu de se contenter de le féliciter de ses efforts a aidé celle-ci à occuper une place plus utile dans la vie de son fils. Même si elle continuait à simplement porter une attention soutenue à son jeu agressif, elle lui communiquait le message : « Tu me dis que tu es en colère et que tu es féroce. Tu ne veux pas te sentir vulnérable, tu veux te sentir fort. » Chercher à tenir compte des efforts des enfants aide à éviter de leur faire constamment des éloges et à ce que les enfants en viennent à tenir pour acquis ces remarques positives. Mais ce qu'il y a peut-être encore de plus important, nous nous ouvrons ainsi aux nombreux états d'âme possibles qui se cachent derrière les demandes d'attention des enfants, au-delà de la nécessité de se sentir bien dans leur peau.

2) *Être assez bon par opposition à être parfait.* Comme l'a dit Donald Winnicott, le but de l'éducatrice est, ou devrait être, d'être « assez bonne » (Winnicott, 1971, p. 10). En vérité, personne ne peut échapper au fait de ne pas être à 100 % au service des enfants, et c'est une bonne chose. Naturellement, les enfants veulent que leur éducatrice réponde à tous leurs besoins, du matin au soir. Lorsque nous n'y arrivons pas, ils sont déçus, à coup sûr. Mais ils apprennent aussi à reconnaître les

limites de la réalité et ils sont forcés de commencer à bâtir en eux la force intérieure nécessaire pour y faire face. Surtout, ils apprennent que leur éducatrice n'est pas assujettie à leur contrôle omnipotent et ils sont forcés d'admettre qu'elle est un être distinct d'eux. C'est difficile, mais c'est ainsi que l'éducatrice demeure à leurs yeux une personne séparée et par conséquent une autre appréciée de l'enfant, capable de tenir compte de lui et de reconnaître ses qualités.

Dans l'environnement où sont élevés les enfants de nos jours, il n'est que trop facile de sentir que l'on doit être parfaite. Bien sûr, nous devons être attentives à nos responsabilités et aider les enfants à devenir des personnes qui se sentent en sécurité sur le plan affectif, mais dès que nous commençons à avoir peur de les laisser tomber, nous risquons de donner aux enfants dont nous avons la garde beaucoup trop de pouvoir. Dans la mesure où nous sommes « assez bonnes » pour répondre aux besoins des enfants, ceux-ci acquerront la certitude sécurisante que le monde est un lieu sûr et qu'ils peuvent de façon générale se fier aux gens pour trouver réponse à leurs besoins. Mais il est aussi essentiel de ne pas répondre à tous les besoins des enfants : ainsi apprennent-ils que les éducatrices sont des êtres séparés d'eux et qu'elles ne sont pas entièrement la proie de leur volonté omnipotente, et ils se trouvent ainsi forcés de développer une résistance et une capacité de fonctionner de façon indépendante. Il n'est pas nécessaire que nous nous montrions intéressées tout le temps, et, si nous essayons de l'être, nous courons le risque de transmettre aux enfants le message qu'ils sont en droit de s'attendre à une réaction aussi parfaite du monde qui les entoure.

Les temps ont certes changé. La demande d'Oliver qui voulait un deuxième plat n'entraînerait certainement pas la réponse indignée que reçoit l'enfant dans la célèbre histoire. En fait, dans bien des contextes, l'enfant n'aurait même

pas besoin d'en faire la demande. Nous sommes beaucoup plus présents aux enfants aujourd'hui qu'à n'importe quelle époque du passé, et nous leur accordons soigneusement notre attention en tentant d'être sur la même longueur d'onde qu'eux. Mais il y a un danger à essayer *trop* fort, à se rendre *trop* accessible, à devenir *trop* intéressé. Si *Oliver Twist* rend compte de l'attitude qui régnait autrefois envers les enfants, l'attitude moderne peut être résumée par les paroles célèbres du chanteur du groupe Nirvana, Kurt Cobain : « Nous voici. Maintenant divertissez-vous! » Pour vraiment prendre soin des enfants dont nous avons la garde, nous devons éviter les réponses automatiques et accorder une attention utile et pertinente chaque fois que les enfants nous la demandent. Notre intérêt est précieux pour les enfants dans la mesure où il demeure apprécié.

Alex Russell, PhD, est psychologue clinicien dans un bureau privé et chercheur en communication interpersonnelle et en intervention auprès de la petite enfance au Hincks-Delcrest Institute à Toronto.

#### Bibliographie

Aries, Philippe (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (trans. Robert Baldick). New York, NY: Vintage Books

Benjamin, Jessica (1988). *The bonds of love. Psychoanalysis, feminism, and the problem of domination*. New York, NY: Pantheon Books.

de Marneffe, Daphne (2004). *Maternal desire*. New York, NY: Little, Brown and Company

DeMause, Lloyd (1988). *The history of childhood: The untold story of child abuse*. New York, NY: P. Bedrick Books.

Ehrensaft, Diane (1999). *Spoiling childhood: How well-meaning parents are giving children too much*. New York, NY: Guilford Publications.

Gies, Frances & Gies, Joseph (1987). *Marriage and the family in the middle ages*. New York, NY: Harper & Row Publishers.

Heywood, Colin (2001). *A history of childhood: Children and childhood in the west from medieval to modern times*. Cambridge, UK: Polity Press

Mahler, Margaret S., Pine Fred, Bergman, Anni (1975). *The psychological birth of the human infant. Symbiosis and individuation*. New York, NY: Basic Books, Inc.

Rousseau, Jean-Jacques (2003/1762). *Émile ou De L'éducation*. Amherst, NY: Prometheus Books.

Sagan, Eli (1988). *Freud, Women and Morality. The psychology of good and evil*. New York, NY: Basic Books, Inc.

Stern, Daniel (1995). *The interpersonal world of the infant*. New York, NY: Basic Books, Inc.

Weininger, Otto (2002). *Time-in parenting*. Toronto, Canada: Rinascente Books.

Winnicott, Donald W. (1971). *Playing and Reality*. New York, NY: Tavistock Publications, Ltd.

# Second regard sur le développement de l'estime de soi dans l'éducation de la petite enfance

*par Grimalda Royas Belliveau, Freshteh Bibishahrbanoui, Pam Byron, Laura de Vries, Sue Feltoe et Nelson Hillier, et Ebba Nickel*

Une estime de soi élevée chez les jeunes enfants est généralement perçue comme un élément essentiel de leur sain développement.

À l'inverse, une faible estime de soi est souvent associée à des comportements et à des résultats indésirables, comme l'intimidation, de mauvaises notes à l'école et toutes sortes d'autres problèmes psychologiques et sociaux. En raison de la perception de son importance, l'estime de soi reçoit considérablement d'attention de la part des éducatrices de la petite enfance qui emploient un grand nombre de stratégies pour la rehausser.

Le comité de rédaction de la section *Idées* a invité des enseignantes à la maternelle et des directrices de garderies-laboratoires du George Brown College à discuter de leur rôle dans le développement de l'estime de soi chez les jeunes enfants. Il a distribué aux participantes un questionnaire leur demandant de réfléchir à leurs méthodes d'enseignement qui ont pour effet de favoriser ou de contrecarrer ce développement. Le questionnaire comprenait une brève présentation des enjeux actuels en ce qui concerne le développement de l'estime de soi, et six questions

ouvertes. Deux enseignantes ont travaillé ensemble à répondre directement au questionnaire tandis que trois enseignantes et deux directrices se sont rencontrées de façon informelle pour discuter de leurs réponses. Cette conversation a été enregistrée et analysée de pair avec les réponses écrites afin de déterminer des thèmes communs.

On a également présenté aux participantes qui se sont rencontrées pour discuter, les résultats de la recherche qui remet en question l'idée selon laquelle une bonne estime de soi chez les jeunes enfants est la solution rêvée pour réduire les problèmes sociaux comme la criminalité, la grossesse à l'adolescence, la toxicomanie et les difficultés scolaires. Dans leur récente analyse documentaire sur l'estime de soi, Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs (2005, 85) ont conclu que rehausser l'estime de soi des gens avait « peu d'effet sur l'encouragement à poursuivre des études ou sur la prévention d'un comportement indésirable ». Leur méta-analyse de la recherche sur l'estime de soi leur a permis de découvrir que :

- les gens qui ont recours à l'intimidation ne souffrent pas

habituellement d'un manque d'estime de soi;

- les personnes qui deviennent sexuellement actives à un âge précoce ne souffrent pas d'une piètre estime de soi;
- les personnes qui font un usage abusif de l'alcool et des drogues n'ont pas une piètre estime de soi;
- les enfants qui reçoivent du soutien pour bâtir leur estime de soi ne réussissent pas mieux à l'école.

Par conséquent, on ne sait pas très bien jusqu'à quel point l'« estime de soi » est un concept explicatif utile dans l'étude du développement des enfants.

Cet article portera sur les réactions des participantes aux conclusions de cette recherche et sur leur façon de voir leur rôle dans le développement de l'estime de soi. Dans l'ensemble, elles se sont entendues pour dire que l'utilisation des éloges ou des marques d'encouragement était une stratégie courante et utile pour favoriser le développement de l'estime de soi. En même temps, elles ont cerné plusieurs problèmes liés à l'utilisation des éloges et examiné des stratégies pour éviter ces problèmes. Les thèmes qui suivent ont été établis à partir de leurs réponses.

## L'éloge comme contrôle social

L'éloge peut être surutilisé dans les milieux de la petite enfance, en particulier durant les activités en présence de tout le groupe comme dans le cas des activités routinières et de la période où les enfants sont assis en cercle. Certaines participantes ont ainsi décrit le langage utilisé par une enseignante type durant ces moments : « Regardez Janie! Comme elle s'assoit correctement! Et Charles aussi et Mathieu! Je suis fière de vous! » L'enseignante lance des fleurs aux enfants qui satisfont aux attentes en matière de comportement en les comparant indirectement aux autres enfants moins sages. Même si

nous avons peut-être l'impression qu'en soulignant la bonne attitude de certains enfants, nous contribuons ainsi à leur estime de soi, il est plus probable que les enfants perçoivent simplement cette stratégie comme du contrôle social. Les enseignantes qui travaillent ensemble à une garderie-laboratoire ont résumé le problème en ces termes : « Nous évitons de recourir aux éloges vides de sens comme stratégies d'encadrement du comportement. »

### Les éloges continuels par opposition aux éloges occasionnels

Il est facile de croire qu'il faut féliciter un enfant toute la journée de peur de manquer au devoir de bâtir sa confiance et son estime de soi. Toutefois, certaines participantes à un projet de recherche portant sur la résilience de l'enfant<sup>1</sup> croient que les enfants peuvent tolérer qu'il y ait des périodes de temps où ils ne reçoivent pas d'éloges de l'extérieur. Ainsi se bâtit la résilience des enfants et leur force intérieure.

Une participante a décrit une situation dans laquelle un enfant voulait qu'elle regarde un dessin juste avant une période de transition. Elle a été tentée de prononcer rapidement et comme par réflexe les mots « c'est très bien » en raison de la croyance courante selon laquelle l'enseignante doit réagir immédiatement aux efforts de l'enfant pour éviter que celui-ci ait l'impression qu'elle n'y accorde pas d'importance. Même s'il émane des meilleures intentions du monde, ce genre de réaction est loin d'être un éloge authentique, en particulier lorsque l'enseignante est préoccupée par autre chose et n'est pas réellement attentive aux efforts de l'enfant. La participante a indiqué qu'une réaction différente du type : « Je suis très occupée en ce moment,



mais j'aimerais regarder ton dessin. Pouvons-nous nous rencontrer plus tard et en parler? » indique que l'enseignante est intéressée et qu'elle porte attention à l'enfant. L'enseignante reconnaît ses propres limites quant aux éloges qu'elle peut faire et respecte la capacité de l'enfant d'attendre. Bien entendu,

l'enseignante doit tenir sa promesse plus tard.

Les participantes ont été d'avis que les enseignantes ne peuvent tout simplement pas être enthousiastes du matin au soir. Comme l'a dit l'une d'entre elles : « il y a toujours le danger, quand on fait des éloges, d'être redondante! »

<sup>1</sup> *Reaching In, Reaching Out* est un projet mené en collaboration et parrainé par le YMCA of Greater Toronto, la Guelph University, le George Brown College et le Centre de développement de l'enfant. Le projet a pour but de promouvoir l'acquisition d'un ressort psychologique et un sain développement chez les jeunes enfants en aidant les adultes qui travaillent auprès des enfants à utiliser des façons de résister au stress et à en donner l'exemple.

En outre, les éducatrices ne sont pas les seules personnes dans la vie de l'enfant et en aucun cas, elles sont les seules « enseignantes ». Plusieurs participantes ont laissé entendre que les enfants plus âgés qui développent leurs compétences sociales peuvent se faire des éloges et s'encourager entre eux. Une enseignante a décrit comment elle avait présenté le concept de « compliment » à un groupe d'enfants de la maternelle et combien les enfants étaient enchantés des compliments qu'ils s'échangeaient.

### L'éloge non mérité

Dans le questionnaire, on présentait aux participantes la description que donne Berk (2001, p. 221-222), de l'éloge non mérité dans la relation parent-enfant et on leur demandait de la commenter :

*Les parents qui font des éloges non rattachés à une vraie réalisation nuisent en fait au développement de leur enfant. Il ne faut pas grand temps à la plupart des enfants pour voir qu'il s'agit de faux compliments et pour mettre en question leur propre valeur. Chez d'autres, cette acceptation inconditionnelle des parents peut contribuer à créer une estime de soi irréaliste, exagérément forte, qui est également liée à des problèmes d'adaptation.*

Du point de vue des participantes, beaucoup d'enfants reçoivent des éloges non mérités. À l'inverse, d'autres enfants reçoivent peu d'éloges et sont la cible de critiques fréquentes, peut-être en raison de la comparaison qui est faite avec les enfants qui reçoivent les éloges. Une participante a donné un exemple d'éloge non mérité. Il arrive parfois qu'on accorde le même poids aux réalisations d'un enfant et qu'on lui fasse les mêmes éloges, peu importe

ce qu'il fait. On dit à une enfant qu'elle a été « fameuse » en se brossant les dents alors que c'est une tâche qu'elle accomplit fort bien tous les jours et, plus tard, qu'elle a été « fameuse » quand, pour la première fois, elle a réussi à monter sur le grimpoir. L'enfant a reçu dans une situation un éloge non mérité et, dans l'autre, un éloge inauthentique et sans fondement. Les commentaires reçus n'aident pas l'enfant à évaluer ses réalisations et à se juger bonne dans l'accomplissement de certaines tâches et moins bonne dans d'autres.

### L'éloge mérité

Qu'en est-il, alors, de « l'éloge mérité »? Pour que l'éloge soit bien accueilli par le destinataire, il doit être mérité, un point de vue énoncé par Berk (2002, 222) qui défend l'idée selon laquelle « l'estime de soi doit s'acquérir au moyen de l'engagement, de la responsabilité et de la maîtrise de techniques utiles ». La description qu'ont donnée les participantes de l'éloge mérité portait sur ces trois aspects.

#### Être engagé

L'éloge mérité reflète la capacité de l'enfant de persévérer dans son apprentissage en dépit des difficultés, des déceptions et des erreurs. Toutefois, plusieurs participantes ont dit avoir peur de faire des commentaires sur les difficultés des enfants à apprendre parce qu'elles ne veulent pas qu'ils fassent l'expérience de l'erreur et de l'échec et qu'ils se sentent par la suite « mal dans leur peau », comme l'a dit une enseignante. Toutefois, les enseignantes participant au projet de recherche sur la résilience voient leur rôle dans la promotion de l'estime de soi sous deux angles :

*Nous avons travaillé à reconnaître les efforts que font les enfants et aussi à les aider à comprendre que l'échec et l'erreur font partie de l'apprentissage et à les*

*encourager à envisager avec un optimisme réaliste leurs tentatives de maîtriser certaines techniques.*

De ce point de vue, quand les enfants comprennent qu'ils ne sont « pas parfaits » ou « pas toujours bons », et qu'ils font des erreurs, ils se sentent en fait mieux dans leur peau!

Contrairement à l'éloge non mérité, qui est souvent fait par un adulte sans grand enthousiasme, ou avec un simulacre d'enthousiasme, l'éloge mérité en raison d'efforts durement consentis est une source de stimulation! Une participante utilise l'éloge mérité quand les enfants découvrent de nouvelles choses à propos de leur univers grâce à leur persistance et à leur capacité de résoudre des problèmes. Ce contexte facilite beaucoup le partage réel de l'émotion avec les enfants. Dans cet exemple, l'enseignante a rappelé à un enfant ses tentatives antérieures pour maîtriser une technique :

*Il y a à peine une semaine, tu t'efforçais de te tenir en équilibre sur cette bicyclette et tu ne pouvais pas y arriver, mais tu as continué à essayer et maintenant, regarde-toi. Tu peux la conduire sans aide!*

#### Être responsable

Lorsque les enfants aident, et font preuve ouvertement de considération envers les autres, il est naturel pour beaucoup d'enseignantes de réagir par des éloges. Or, une participante a fait remarquer que même si ce genre d'éloges est certainement une source de renforcement, ce n'est pas la façon dont nous réagirions dans la plupart des situations de notre vie adulte, où nous avons plutôt tendance à réagir à des gestes de générosité (p. ex., recevoir une aide inattendue de quelqu'un) par des remerciements et des accolades. Faire des éloges quand les enfants affichent de bons comportements sur



le plan social place l'enseignante dans un rôle non pas d'interaction en tant que bénéficiaire d'un acte utile, mais de commentatrice au sujet de cet acte. Ainsi s'établit un scénario d'approbation par l'adulte de l'enfant, qui peut priver ce dernier d'un différent genre d'expérience interpersonnelle dans laquelle les actions ont un effet direct et naturel sur autrui. En ce sens, le fait de faire des éloges aux enfants peut entraver les autres

façons d'interagir avec eux qui ne supposent pas cette dynamique d'approbation et d'encouragement.

Néanmoins, toutes les participantes ont convenu que parfois les actions responsables d'un enfant sont dignes de reconnaissance et d'éloges. Une participante en a donné un exemple : un enfant a aidé à remplir le bac d'eau et a choisi différentes couleurs pour l'eau. Beaucoup d'enfants ont pris plaisir

à expérimenter les diverses combinaisons de couleurs et l'enseignante a vanté tout haut l'utile contribution de l'enfant à cette expérience plaisante. Dans cette situation, la reconnaissance des activités de l'enfant est importante dans la mesure où celui-ci a contribué aux activités des autres. Ainsi, le sens de la responsabilité de l'enfant envers les autres s'en trouve valorisé, encouragé et renforcé.

#### *Être habile*

La maîtrise de techniques utiles devrait être encouragée ou faire l'objet d'éloges parce que les enfants peuvent se sentir bien à propos de quelque chose de précis qu'ils ont réussi à faire. Pour réagir de cette façon, il faut observer les enfants afin de voir ce qu'ils essaient de faire et reconnaître leurs efforts et leurs réalisations. Par exemple, deux enseignantes à la maternelle ont écrit ensemble ce qui suit :

*Nous avons porté davantage attention à la nécessité de reconnaître la capacité grandissante des enfants de contrôler leurs impulsions et de s'autoréglementer. Nous tentons de reconnaître et de décrire les tentatives d'un enfant pour en maîtriser les compétences (p. ex., « Souviens-toi la semaine dernière quand tu as été vraiment en colère contre elle et que tu l'as frappée; mais aujourd'hui, tu t'es arrêté, tu as pris une grande respiration et tu es venu demander l'aide d'une enseignante. »)*

Une autre participante a aidé un enfant à se souvenir d'un conflit et d'une résolution et à s'inspirer de sa réussite antérieure pour y parvenir à nouveau : « Tu l'as déjà fait, alors je sais que tu peux le faire encore. » Ces exemples montrent que lorsqu'elles font des éloges et donnent des marques d'encouragement, les enseignantes

devraient porter attention à la fois au processus étape par étape et au résultat de l'apprentissage d'une technique.

## Conclusion

Les participantes à qui on a présenté les conclusions de la recherche de Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs (2000) ont été étonnées d'apprendre que le niveau d'estime de soi des enfants ne joue peut-être pas un rôle si important dans la détermination de leurs comportements plus tard dans la vie. Ces conclusions vont jusqu'à un certain point à l'encontre de la prise de position habituelle en éducation de la petite enfance selon laquelle, parmi tous nos rôles d'enseignante, le plus important est celui qui consiste à alimenter l'estime de soi des jeunes enfants pour les protéger des comportements indésirables dans l'avenir. Cette contradiction apparente a laissé les participantes perplexes quant à ce qu'elles devaient faire. Les idées qui ont découlé de cette remise en question de l'estime de soi ont donné lieu à deux grandes suggestions concernant la pratique.

1. Les éducatrices de la petite enfance n'ont pas à surutiliser l'éloge. Lorsqu'on fait des éloges à un enfant d'une façon authentique et positive, c'est surtout la qualité et non la quantité des éloges que l'enfant reçoit qui compte. La qualité de l'éloge tient à l'accent qui est mis sur l'acquisition d'une compétence, sur la capacité de satisfaire aux exigences de la vie et sur le fait d'être responsable envers les autres. Ce qui laisse entendre que les principaux rôles de l'enseignante dans le développement de l'estime de soi sont la planification et la mise en œuvre de cadres d'apprentissage dans lesquels les enfants ont suffisamment d'occasions et de temps pour entreprendre, mettre en pratique et maîtriser toute une gamme de tâches liées au développement de soi et à l'apprentissage de la vie.

En outre, si la maîtrise de compétences développementales

est importante pour l'estime de l'enfant, c'est dire que les enseignantes doivent avoir une très bonne connaissance du développement de l'enfant, de ses intérêts, en particulier ceux qui tiennent à cœur à l'enfant, de son tempérament et de ses compétences sur le plan du développement. L'enseignante doit réfléchir au fur et à mesure qu'elle observe les efforts et les expériences de l'enfant dans ce contexte favorable. Les éloges mérités surviennent naturellement au cours de cette action réciproque entre les efforts de l'enfant et l'attention qu'y accorde l'enseignante.

2. Les éducatrices de la petite enfance doivent être prudentes avant d'attribuer les problèmes des enfants à une faible estime de soi. Si elle n'est pas remise en question, cette supposition peut mener à une tendance à réagir automatiquement aux enfants en leur faisant des éloges dans l'espoir de bâtir leur confiance et de susciter en eux des sentiments positifs. Faire des éloges aux enfants ne bâtit pas, en soi, leur estime d'eux-mêmes. Comme l'ont indiqué les personnes qui ont contribué à la rédaction de cet article, les éloges de l'enseignante ne sont utiles que lorsqu'ils soulignent les véritables réussites des enfants. C'est ce que les enfants font et accomplissent qui bâtit leur estime d'eux-mêmes. Par conséquent, lorsqu'un enfant d'âge préscolaire a de la difficulté à se faire des amis – une tâche importante sur le plan du développement dans les années préscolaires –, le fait d'enseigner à l'enfant comment aborder ses pairs est beaucoup rassurant que de lui dire qu'il est « bon dans ceci ou cela ». Le rôle de l'enseignante, comme l'a fait remarquer une participante, consiste à évaluer les besoins d'apprentissage de l'enfant et à le soutenir dans ses efforts de façon à ce que celui-ci ait quelque chose de concret à propos de quoi se réjouir.

Dans cet article, les enseignantes et les directrices des garderies-laboratoires du George Brown College ont entamé un dialogue sur le rôle de l'éducatrice de la petite enfance dans le développement de l'estime de soi. Ces personnes invitent les autres à repenser à cette question et à poursuivre le dialogue à propos de la façon dont les adultes peuvent, d'une façon authentique et importante, contribuer au bien-être affectif des jeunes enfants.

Les éducatrices de la petite enfance et directrices et directeurs de programme suivants ont contribué à cet article : Grimalda Royas Belliveau, Freshteh Bibishahrbanooui, Pam Bryon, Laura de Vries, Sue Feltoe et Nelson Hillier, et Ebba Nickel.

### Références :

Baumeister, R. F., Campbell, J., Krueger, J. & Vohs, K. (2005) Exploding the Self-Esteem Myth. *Scientific American*. January, pp. 84-91.

Berk, L. E. (2001). *Awakening children's minds: How parents and teachers can make a difference*. New York: Oxford University Press.



La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance publie IDÉES deux fois par an en collaboration avec le centre pour le développement des jeunes enfants du George Brown College et du Hinks-Dellcrest Institute. Pour soumettre un article à IDÉES, communiquez avec Rachel Langford au (416) 415-5000, poste 2566; téléc. : (416) 415-2566; courriel : rlangfor@gbrownc.on.ca.

### Comité éditorial :

Rachel Langford, George Brown College, co-présidente

Alex Russell, Hinks-Dellcrest Institute, co-présidente

Jan Blaxell, Fanshawe College

Patricia Chorney-Rubin, George Brown College

Pat Corson, Ryerson University

Sue Hunter, Hunter Consultants

Chantal Larabie, French Connection

Theo Lax, Child Development Institute

Simonne Philips, St. Lawrence Cooperative Day Care Inc.

Susan Yabsley, Hinks-Dellcrest Institute

# Décloisonner les secteurs : apprentissage et garde des enfants

**L'apprentissage, ça se garde et  
la garde, ça sert à apprendre.**

**L**a recherche a montré qu'un service de garde de qualité permet aux enfants de vivre des expériences d'apprentissage en bas âge qui favorisent leur réussite à l'école et même plus tard dans la vie. Pourtant, presque partout au Canada, les domaines de la « garde d'enfants » et de « l'apprentissage » ou de « l'éducation » demeurent séparés en deux « systèmes » distincts qui sont administrés par différents ministères n'imposant pas les mêmes règles en matière de formation, et qui n'offrent pas les mêmes salaires et avantages sociaux au personnel; les programmes d'activités ou d'enseignement ne sont pas non plus conçus de la même manière pour les enfants, et aucun soutien n'est offert aux parents dont les enfants sont à califourchon sur les deux systèmes.

Les spécialistes dans les domaines de la garde et de l'apprentissage des jeunes enfants au Canada réclament davantage d'intégration des deux secteurs. En octobre 2004, l'Organisation de coopération et de développement économiques a publié son examen thématique de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants au Canada, exerçant ainsi une pression internationale dans ce dossier. Selon l'une des principales recommandations stratégiques de l'OCDE, le Canada devrait bâtir un pont entre les services de garde d'enfants et les services d'éducation à la maternelle dans un but d'intégration des deux secteurs, tant sur le plan de la pratique qu'au niveau des politiques et de la gestion.\*

Même si la plupart des gens s'entendent pour dire que les deux systèmes devraient être plus étroitement intégrés, il y a moins de consensus sur la façon de s'y prendre pour y parvenir. Ce numéro d'*Interaction* examine certains modèles émergents et les questions qu'ils soulèvent à propos de la gouvernance, de la formation du personnel, des programmes d'enseignement et plus encore.

\* L'examen thématique de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants de l'OCDE : note de présentation du Canada, octobre 2004.



## DÉCLOISONNER LES SECTEURS : APPRENTISSAGE ET GARDE DES ENFANTS

# L'enfant non brusqué : Vision d'un système intégré

par Sue Colley

En novembre dernier a eu lieu à Toronto un symposium pancanadien, *The Unhurried Child: Caring and Learning Seamlessly*, organisé par le réseau Integration Network. Quelque 230 personnes y ont participé afin de s'enrichir de l'expérience d'éducatrices internationales et canadiennes qui ont travaillé dans des systèmes qui intègrent l'éducation et la garde des enfants.

Anne Smith, directrice du Children's Issues Centre, University of Otago, Nouvelle-Zélande, a décrit le programme d'éducation de la petite enfance intégré de son pays. Même s'il existe encore des divisions là-bas, l'intégration est fondée sur la théorie, la philosophie, la recherche et l'action politique. Comme le processus a débuté au milieu des années 1980, le statut, la reconnaissance et le soutien dont jouit le domaine de l'éducation de la petite enfance (ÉPE) se sont accrus considérablement. Le domaine de l'ÉPE est passé d'un état aléatoire à une approche planifiée; il existe maintenant un plan stratégique pour regrouper la main-d'œuvre d'ici l'an 2012.

Pat Petrie, du Thomas Coram Research Unit à la University of London (Angleterre) et coauteure de *A New Deal for Children? Re-forming education and care in England, Scotland and Sweden*, a présenté au symposium un aperçu des différences dans la façon dont l'Angleterre, l'Écosse et la Suède élargissent leur secteur de l'éducation de la petite enfance et intègrent l'apprentissage et la garde des jeunes enfants. Elle a appelé les participants à se poser les trois questions suivantes :

- Dans les écoles traditionnelles, est-ce que les différents professionnels collaborent sur un pied d'égalité?



- L'intégration suppose-t-elle « l'embrigadement scolaire » pour les enfants et les non-enseignants?
- Une nouvelle sorte d'école est-elle possible?

Kristie Kauerz, ancienne directrice de programme d'apprentissage des jeunes enfants à la Education Commission of the States (États-Unis), a décrit les efforts faits en vue d'introduire le « P-3 », ce qui suppose : a) qu'il y ait une transition en douceur de la maison à l'école, d'un centre de la petite enfance à l'école et de l'école à l'école; b) que les enseignantes en apprentissage de la petite enfance et à l'école élémentaire répondent aux mêmes exigences en matière de formation et aient les mêmes possibilités de perfectionnement professionnel, les mêmes cheminements de carrière et une rémunération égale; c) que le programme d'enseignement soit axé sur l'acquisition de compétences sociales et de l'auto-discipline tout autant que sur la lecture et les mathématiques.

Les personnes du Canada qui ont pris la parole ont décrit le lancement d'un programme de maternelle adapté au



stade de développement des enfants et fonctionnant toute la journée, tous les jours de la semaine, à Medicine Hat en Alberta; la « façon québécoise » d'offrir des services de garde et d'apprentissage aux jeunes enfants selon laquelle les enfants âgés de quatre et cinq ans vont à la maternelle toute la journée et bénéficient en plus d'un service de garde parascolaire; et les détails de la mise en œuvre du prestigieux projet pilote *First Duty* mené à Bruce Woodgreen à Toronto.

Pour animer la discussion, on a distribué, avant le symposium, un document de réflexion intitulé *Seeing the Future: An answer to questions of integration* comportant un scénario hypothétique faisant état des éléments clés d'un système qui serait intégré en 2010. Ainsi pouvait-on imaginer ce qu'on offrirait alors aux familles et aux collectivités. On peut lire ce document à l'adresse [http://www.inproject.ca/Project\\_Activities/Canadian\\_Symposium.php](http://www.inproject.ca/Project_Activities/Canadian_Symposium.php).

Les discussions en groupe ont été menées à partir de ces idées stimulantes. Les commentaires portaient sur cinq thèmes :

- le financement et l'accessibilité
- la gouvernance
- la structure du programme d'activité
- la réforme de la main-d'œuvre
- la prestation du programme

Comme on pouvait s'y attendre, les gens ont été dans l'ensemble d'accord pour dire qu'un financement adéquat et un accès universel étaient des éléments essentiels. Au sujet de la gouvernance, il n'y a pas eu de consensus clair. Certains participants étaient d'avis qu'il fallait créer un nouveau ministère de l'apprentissage pour les enfants de 0 à 8 ans, qui serait distinct de la culture actuelle en matière « d'éducation »; d'autres ont plutôt proposé de combiner le personnel de différents ministères pour créer un conseil interministériel. Comme autant la garde des enfants que l'éducation sont de juridiction provinciale, on a convenu que les décisions ne pourraient pas toutes être semblables d'une province à l'autre.

La question du programme d'activité ou curriculum— que l'on désigne parfois par l'expression « structure du programme » — était très d'actualité puisqu'au moins trois provinces (le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et le Manitoba) s'affairent actuellement à lancer un curriculum pour la petite enfance dans leur province. Les idées et l'expérience de la Nouvelle-Zélande dans la création de son programme d'activité *Te Whariki*, très fortement axé sur l'enfant et sur l'établissement d'un consensus, ont été retenues comme modèle possible à examiner plus tard.

Dans le domaine de la réforme de la main-d'œuvre, il y a eu considérablement de consensus au sujet du fait que les

programmes intégrés ont besoin de personnel intégré, et que les éducatrices actuelles devraient pouvoir continuer à travailler aux mêmes conditions dans le système futur, qu'elles devraient détenir des diplômes et qu'il serait crucial de disposer de plus d'argent pour payer le personnel ayant fait des études plus poussées. On a aussi fait remarquer que les directeurs d'école et les administrateurs avaient également besoin de formation et qu'une équipe multidisciplinaire possédant de l'expertise dans de multiples domaines représenterait une importante contribution pour le secteur.

Il y a aussi eu un haut niveau de consensus en ce qui concerne la conception et la prestation des programmes. Les participants étaient d'accord avec l'idée de la journée intégrée tout en reconnaissant le fait que pour parvenir à l'intégration, il faudrait mettre en place un processus de communication, de partage des locaux et de collaboration, avant d'en arriver à une intégration pleine et entière. L'expérience *First Duty* à Bruce Woodgreen, à Toronto, a été soulignée comme un important modèle. Il n'y avait pas de doute dans l'esprit des participants que la journée intégrée n'avait rien à voir avec la formule « enveloppante » (les services de garde d'enfants offerts ça et là pendant la journée d'école).

Bien entendu, les participants étaient aussi libres d'exprimer leurs craintes et leurs angoisses. On s'inquiétait à l'idée que les programmes intégrés et continus de garde d'enfants et de maternelle risquaient de devenir comme des « camps d'entraînement » s'ils étaient entièrement laissés entre les mains du système d'éducation. On se demandait aussi si les ÉPE actuelles n'allaient pas devenir des joueuses de « seconde classe » dans le nouveau système et si le manque de financement pour la formation et la réaccréditation n'allait pas sceller leur destin. Étant donné les difficultés d'obtention d'une réforme du financement des services de garde, on se demandait si le souhait d'adoption des programmes intégrés sans financement durable et volonté politique ne serait pas catastrophique pour les jeunes enfants. Enfin, on se questionnait à savoir si l'intégration des services de garde et d'apprentissage n'allait pas fonctionner pour les enfants de quatre et cinq ans au détriment des plus jeunes, laissés pour compte sur le plan du financement et de la considération.

En dépit de ces préoccupations, il existait un puissant désir d'aller de l'avant, de poursuivre la discussion et d'encourager les gouvernements à participer à la réforme tant des services de garde que du système d'éducation.

L'Integration Network établira un centre d'information sur l'intégration sur son site Web à l'adresse [www.inproject.ca](http://www.inproject.ca), afin d'encourager la poursuite de la discussion à l'échelle régionale et d'offrir un soutien pratique aux programmes qui veulent mettre en place un système intégré.

Susan Colley est directrice de projet au sein de Integration Network Project, Institute of Child Study, University of Toronto. ©FCSGE 2006



**DÉCLOISONNER LES SECTEURS :  
APPRENTISSAGE ET GARDE DES  
ENFANTS**

## **Projet pilote pré-primaire en Nouvelle-Écosse**

**Offert par le ministère de  
l'Éducation avec des ÉPE  
comme enseignantes**

**par Sue Melanson, Pat Hogan  
et Elaine Ferguson**

La Nouvelle-Écosse a mis sur pied un projet pilote pré-primaire volontaire pour les enfants âgés de quatre ans. Ce projet pilote, qui se déroule à 19 endroits dans la province, a débuté durant l'année scolaire 2005-2006 et se poursuivra pendant deux ans. C'est au ministère de l'Éducation qu'a incombé la tâche de concevoir et d'offrir le projet pilote, avec l'aide d'un comité composé de représentants des ministères gouvernementaux de l'Éducation, des Services communautaires, et de la Santé et de la Promotion de la santé.

Les endroits ont été choisis par les conseils scolaires régionaux d'après l'espace dont ils disposaient dans les écoles. Les directeurs d'école supervisent le programme. Les principes qui sous-tendent le programme reflètent ceux contenus dans le Cadre multilatéral pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants, signé par les gouvernements fédéral et provinciaux en 2000 : qualité, universalité, intégration, accessibilité, et abordabilité en plus d'être adapté au stade de développement des enfants et axé sur la famille.

À chaque endroit, on offre des classes toute la journée à un maximum de 18 enfants. Ces classes sont dotées d'une



**Les principes qui sous-tendent le  
programme reflètent ceux contenus  
dans le Cadre multilatéral pour  
l'apprentissage et la garde des jeunes  
enfants, signé par les gouvernements  
fédéral et provinciaux en 2000.**

éducatrice de la petite enfance (ÉPE) qui détient un diplôme en études de l'enfance et de la jeunesse et qui joue le rôle principal, et d'une adjointe qui détient un diplôme en éducation de la petite enfance d'un établissement de formation reconnu.

Pour déterminer le programme d'enseignement, le comité a examiné le document *Early Indicators of Progress: Minnesota Early Learning Standards 2005*, *Te Whāriki*, le programme pour la petite enfance de la Nouvelle-Zélande et la brochure du YMCA intitulée *Playing to Learn Curriculum Booklet*. On a aussi pris en compte les lignes directrices publiées par la National Association for the Education of Young Children afin d'adopter une pratique adaptée au stade de développement des enfants.

À ce jour, la plupart des projets pilotes ont débuté partout en Nouvelle-Écosse. Dans beaucoup de régions, il y a



plus de 18 enfants admissibles, mais comme on ne dispose pas de lignes directrices, on les choisit au hasard. Les parents qui travaillent à l'extérieur de la maison ont aussi de la difficulté à trouver un service de garde parascolaire. Les services de garde accrédités ne peuvent pas les accepter en raison des règlements s'appliquant aux enfants de quatre ans dans les programmes pour enfants d'âge scolaire.

### **L'incidence sur le secteur de la garde et de l'apprentissage des jeunes enfants**

Le secteur de la garde et de l'apprentissage des jeunes enfants est ambivalent en ce qui concerne les projets pilotes pré-primaires. Même si le secteur est pleinement d'avis que des programmes préscolaires de qualité ont un effet favorable sur le succès à l'école et tout au long de la vie, l'ennui est qu'il offre déjà ces services. Beaucoup se demandent pourquoi les ressources ne sont pas investies en partenariat avec le secteur de la garde et de l'apprentissage des jeunes enfants plutôt que par l'entremise du ministère de l'Éducation.

L'existence des projets pilotes a immédiatement soulevé des questions sur la capacité de conserver en poste le personnel du secteur de la garde et de l'apprentissage des jeunes enfants; sur le dédoublement des services et la concurrence; et sur la fragile infrastructure du secteur et le manque de ressources pour défendre efficacement ses membres et pour influencer l'opinion et ainsi déterminer qui devrait être responsable de la garde et de l'éducation des enfants jusqu'à l'âge de cinq ans.

En réponse à ces questions, le secteur a créé un comité spécial formé de représentants du Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia, de Child Care Connection Nova Scotia, de la Coalition of Non Profit Directors of Nova Scotia, de la Nova Scotia Child Care Association et de la Private Licensed Administrator's Association. Le comité avait pour rôle de déterminer et de préciser l'incidence des projets pilotes pré-primaires sur le secteur, d'en informer les directeurs des projets pilotes et de trouver des façons pour le secteur d'avoir une influence sur ces projets. Il devait en outre déterminer comment le secteur pourrait avoir son mot à dire dans les communications avec les directeurs des projets et comment avoir un effet sur la prestation d'un environnement positif pour les enfants, les parents et le personnel des projets. Lors d'une réunion tenue avec le sous-ministre de l'Éducation, le comité a exprimé ses préoccupations à propos de l'incidence des projets pilotes sur le secteur, les enfants et les parents.

Par suite de cette réunion, le comité a réussi à convaincre le sous-ministre de changer le nombre requis de membres du personnel par enfant qui était de 1 pour 15 dans la

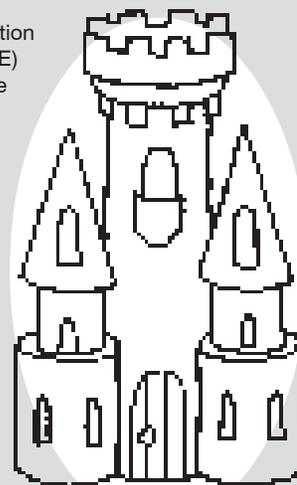
proposition originale (passablement moins élevé que les pourcentages requis par la loi pour les programmes de garde d'enfants), à 2 pour 18. Le comité a aussi exercé une influence sur les niveaux de rémunération des ÉPE qui offrent le programme, et le sous-ministre a demandé au comité de nommer une représentante chargée du programme d'enseignement pré-primaire et une autre chargée de participer à l'équipe d'évaluation des projets pilotes.

Selon les résultats de l'évaluation des projets pilotes, ce modèle d'intégration entre l'école et les services de garde pourrait bien devenir un programme répandu dans toute la province. Le secteur surveille avec beaucoup d'intérêt l'évolution du dossier et est soigneusement attentif aux effets éventuels sur le maintien en place du personnel, sur la concurrence avec les programmes de garde et d'apprentissage des jeunes enfants existants en ce qui concerne les inscriptions, sur la qualité du programme offert aux enfants et aux familles, et sur le financement.

Sue Melanson est une éducatrice de la petite enfance accréditée, membre du conseil d'administration du Certification Council of Early Childhood Educators of NS (CCECENS) et représentante du secteur de la garde et de l'apprentissage des jeunes enfants au comité chargé des programmes d'enseignement dans le cadre des projets pilotes pré-primaires. Pat Hogan est une ÉPE accréditée et la présidente de CCECENS. Elaine Ferguson est la directrice générale de Child Care Connection NS.

### **Rapport sur le forum annuel Au-delà de la tour d'ivoire**

En décembre 2004, l'Association canadienne d'éducation (ACE) a tenu son forum annuel sur le thème « Au-delà de la tour d'ivoire : l'intégration des systèmes pour les services à la petite enfance ». Le forum réunissait des fonctionnaires, des ONG et des éducateurs et éducatrices provenant des systèmes d'éducation et de garde d'enfants. Les uns et les autres ont posé un grand nombre de questions sur la meilleure façon d'offrir des services aux jeunes enfants et à leur famille, en particulier lorsque les



jeunes fréquentent à la fois les services de garde et la maternelle. Le rapport du forum examine un certain nombre de modèles actuellement en place au Canada et analyse le pour et le contre de chacun. L'ACE est un organisme sans but lucratif qui « suscite et soutient un dialogue partout au pays sur les questions qui influent sur la politique d'éducation ». Pour de plus amples renseignements sur l'ACE et sur le forum, consulter le site Web à l'adresse [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca).



## DÉCLOISONNER LES SECTEURS : APPRENTISSAGE ET GARDE DES ENFANTS

# « A Child is a Child is a Child »

## Le modèle *Educaring* (Éducasoin) du Manitoba

par Jessica Iaboni

Au Manitoba, on a adopté le modèle *Educaring* en vue d'encourager les écoles et les services de garde d'enfants à collaborer et à mieux communiquer entre eux pour répondre aux besoins des enfants d'âge préscolaire de la province. Le modèle est fondé sur le concept suivant lequel « l'enfant est le même partout » au sens où tous les enfants devraient travailler, apprendre et communiquer ensemble dans un même milieu.

Au sens premier du terme, *Educaring* consiste à rassembler praticiennes et enseignantes pour qu'elles discutent ensemble de leurs stratégies. Concrètement parlant, le concept peut vouloir dire que les établissements de garde d'enfants sont situés dans des salles de classe et que les enseignantes et les éducatrices de la petite enfance complètent, les unes auprès des autres, leur apprentissage. Ultimement, les tenants de ce concept espèrent que celui-ci améliorera notamment la transition des enfants d'un programme à l'autre.

Le mot *Educaring*, qui est une combinaison des mots « éducation » et « caring », a été inventé à une conférence provinciale tenue en 2000 par la Manitoba Association of School Trustees et la Manitoba Child Care Association. La conférence, financée par la province du Manitoba par l'entremise d'Enfants en santé Manitoba, avait pour but de réunir des protagonistes du système scolaire et du milieu de



**« Tous les enfants, dans leur famille, leur collectivité, leur école, leur service de garde, ont droit à des intervenantes qui prennent à cœur leur intérêt supérieur et qui collaborent et communiquent entre elles pour répondre à leurs besoins développementaux grâce à des services coordonnés et à des attentes homogènes. »**

— Mission de *Educaring*, tirée de la conférence *Educaring*, novembre 2000

la garde d'enfants au Manitoba pour les aider à mieux comprendre de part et d'autre leurs rôles et leurs points de vue. Ensemble, enseignantes et praticiennes ont discuté de leurs visions et de leurs buts communs et des façons possibles de travailler ensemble. Le but ultime était alors, et est encore aujourd'hui, de créer un partenariat profitable pour les familles, les collectivités et surtout, pour les enfants.

Don Giesbrecht était directeur général de Winnipeg's Lord Roberts Children's (Programs) lorsqu'il a entendu parler d'*Educaring*.



« L'idée m'a vraiment inspiré. Le seul problème était de savoir comment traduire l'idéologie dans la pratique. »

Giesbrecht a décidé d'essayer d'appliquer le modèle dans son propre centre. Il a donc rencontré le directeur de l'école élémentaire Lord Robert's qui,



## L'intégration, à l'échelle internationale

À l'échelle internationale, l'idée que la garde et l'éducation des jeunes enfants sont inextricablement liées n'est pas nouvelle. La State Services Commission de la Nouvelle-Zélande déclarait ce qui suit dans un rapport datant de 1980 :

« Ce qu'on offre aux jeunes enfants est dans un sens un service de garde, et dans un autre sens un service éducatif. Les deux choses, en ce qui a trait aux jeunes enfants, ne peuvent être aisément distinguées. On ne peut prendre soin des jeunes enfants sans leur enseigner des idées, des habitudes et des attitudes et on ne peut leur enseigner sans en même temps leur offrir des soins. »

Forte de cette vision du rôle élargi de l'éducation de la petite enfance, la Nouvelle-Zélande a intégré les services de garde et d'apprentissage des enfants sous les auspices du ministère de l'Éducation en 1986. On y a établi des qualifications et des politiques de formation communes ainsi qu'un programme d'enseignement national – Te Whaariki – qui est utilisé partout au pays aussi bien dans les garderies que dans les maternelles et les écoles accueillant les enfants d'âge préscolaire.

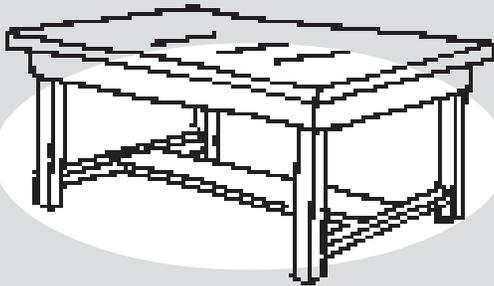
Pour de plus amples renseignements à ce sujet et sur les modèles d'intégration qu'on trouve dans d'autres pays, consulter le site Web de l'Integration Network Project à l'adresse [www.inproject.ca](http://www.inproject.ca).

## Pour apprendre à mieux connaître les écoles locales

Voici quelques démarches que vous pouvez entreprendre pour établir une bonne relation de travail avec les écoles locales :

- Apprenez à connaître les écoles élémentaires de votre localité en vous y rendant, en parlant avec le personnel administratif et en participant aux activités scolaires.
- Informez les écoles de votre localité au sujet de votre programme de garde d'enfants.
- Apprenez chacun à connaître et à respecter le système de l'autre.
- Accordez du temps et de l'attention afin qu'il y ait collaboration et partage avec les écoles.
- Si votre service de garde est situé dans une école, apprenez à connaître le personnel de l'école, y compris le directeur, les gardiens, les enseignantes et les aides-éducatrices, et parlez avec eux des façons de travailler ensemble.
- Encouragez le perfectionnement professionnel conjoint du personnel des services de garde et du personnel scolaire.
- Établissez des politiques claires et une compréhension commune de ce que représente la collaboration entre l'école et le service de garde.
- Offrez aux enseignantes (à la prématernelle et à la maternelle) des possibilités de partage dans l'élaboration du programme d'activités ou d'enseignement.
- Partagez vos ressources ou commandez des documents en grand nombre.
- Établissez un plan de transition afin de répondre aux besoins de chaque enfant, en collaboration avec les parents et le nouveau programme de l'enfant.
- Aidez les enfants à comprendre le changement qui se produira lorsqu'ils passeront du service de garde à l'école. Faites-les parler et dessiner à ce sujet.
- Invitez les enseignantes des écoles élémentaires de votre localité à visiter votre service préscolaire et à parler de leur école.
- Participez aux réunions d'accueil pour les parents dont les enfants ont des besoins spéciaux et établissez la liaison avec l'école en partenariat avec la famille.
- Offrez de rencontrer les finissantes au secondaire dans les écoles de votre localité pour présenter l'éducation de la petite enfance comme une carrière gratifiante ou participez aux salons des carrières qui se tiennent dans votre localité.
- Faites la promotion des trois C de l'*Educaring* : communication, collaboration, constance.
- Comme votre horaire quotidien est très chargé, il est facile pour vous d'oublier d'entrer en contact avec vos partenaires du milieu de l'éducation. Apprendre à connaître les gens qui travaillent dans les écoles de votre localité et établir un lien avec eux est bon pour les enfants, les familles et les collectivités.

— Tiré de *An Eye on Early Learning and Care in Manitoba*, gouvernement du Manitoba, avril 2005



## Les services de garde à la table de concertation

Les organismes de garde et d'apprentissage de la petite enfance en Colombie-Britannique et au Nouveau-Brunswick réclament activement une consultation sur les questions liées à l'intégration qui touchent actuellement leurs provinces.

Le gouvernement de la Colombie-Britannique a annoncé l'automne dernier qu'il élargirait le mandat du ministère de l'Éducation pour inclure l'apprentissage et l'alphabétisation de la petite enfance. Le ministère du Développement de l'enfance et de la Famille (actuellement responsable de la garde et de l'apprentissage des jeunes enfants) et le ministère de l'Éducation ont tenu des consultations en novembre et décembre derniers et ont promis de publier un rapport conjoint. L'organisme Early Childhood Educators of British Columbia a envoyé des lettres aux districts scolaires de la province recommandant fortement que tout nouveau programme préscolaire élaboré sous l'égide du ministère de l'Éducation complète les programmes existants de garde et d'apprentissage de la petite enfance plutôt que les remplacer, et soit élaboré avec le milieu de la garde et de l'apprentissage de la petite enfance. Il recommande également que les programmes d'activités ou d'enseignement soient conçus par des comités comprenant des enseignantes à la maternelle et des éducatrices de la petite enfance, qu'ils soient dotés par des éducatrices de la petite enfance détenant un permis et qu'ils observent la réglementation professionnelle provinciale en matière de services de garde. Pour de plus amples renseignements, consulter le site Web d'ECEBC à l'adresse [www.ecebc.ca](http://www.ecebc.ca).

Le gouvernement du Nouveau-Brunswick a annoncé son intention de lancer un programme de prématernelle en septembre 2007. Le ministère des Services familiaux et communautaires et le ministère de l'Éducation de la province travaillent ensemble à élaborer des plans en vue de la création du programme. Le premier ministre prévoit rencontrer les personnes intéressées au printemps. L'organisme Soins et éducation à la petite enfance Nouveau-Brunswick a pris part aux consultations initiales sur le programme de prématernelle, qui représente encore un enjeu capital pour lui. Plusieurs questions importantes demeurent en suspens comme de savoir quel ministère abritera le programme, et si ce sont des éducatrices de la petite enfance ou des enseignantes qui seront embauchées comme personnel. Pour des mises à jour en provenance de SEPENB, consulter le site Web à l'adresse [www.eccenb-sepenb.org](http://www.eccenb-sepenb.org).

a-t-il constaté, était aussi enthousiaste que lui à propos de l'idée d'un partenariat.

« La collaboration est importante parce que les établissements doivent se rencontrer pour discuter des idées et des questions communes, et à partir de là, le personnel des programmes de garde d'enfants peut travailler en vue d'utiliser les établissements scolaires et leurs locaux. Tout le monde doit travailler ensemble, partager ses ressources, ses biens, et établir des attentes et un terrain d'entente clairs . . . »

Giesbrecht, après avoir rencontré l'administration de l'école et le personnel travaillant auprès de la petite enfance, a commencé à placer les éducatrices de la petite enfance dans des salles de classe à l'école. Les enseignantes n'ont pas tardé à vouloir savoir ce qu'apprenaient les enfants dans les garderies. Les ÉPE et les enseignantes ont dès lors commencé à recueillir de l'information les unes auprès des autres et à s'en servir dans leurs propres salles de classe ou garderies.

Selon Giesbrecht, le projet qui s'est fait connaître sous le nom de *Lord Roberts Children First* a été accepté avec enthousiasme par le personnel tant de l'école que du programme de garde d'enfants; tous ont compris que le principal objectif consistait à mettre les besoins des enfants d'abord.

« Essentiellement, nous travaillons tous avec les mêmes enfants et nous voulons créer un sain environnement pour produire, en bout de ligne, des enfants sains », a-t-il déclaré.

« Cette idée aide toutes les personnes concernées à réellement se pencher sur les questions en vue d'améliorer non seulement l'éducation de l'enfant, mais son développement global, dit-il; grâce à ce partenariat, l'école peut éventuellement obtenir de meilleurs résultats ou des résultats mesurables pour les enfants au moment de l'évaluation, tandis que le programme de garde d'enfants a une meilleure idée de l'enfant dans son ensemble et de son développement. »

Selon Giesbrecht, les avantages tiennent grosso modo au fait que les enseignantes savent à quoi



s'attendre de leurs élèves et que les ÉPE peuvent mieux préparer les enfants pour ce qu'ils vont apprendre à l'école.

Malgré les aspects positifs du modèle *Educaring* et l'idée que praticiennes et enseignantes devraient travailler ensemble, comme le souligne Giesbrecht, il y a des gens dans le monde de l'éducation qui ne sont pas d'accord.

Marc Battle enseigne l'éducation de la petite enfance au sein du programme en milieu de travail au Red River College. Il affirme que même si le programme *Educaring* renferme d'énormes possibilités, il y aurait lieu de se poser des questions sur sa mise en œuvre.

« Nous devrions nous demander tout haut ce dont nos collectivités ont besoin », affirme-t-il. Battle se demande si un établissement, comme une école, est le meilleur endroit pour soutenir les besoins des familles et des jeunes enfants.

Il propose d'établir d'autres modèles fondés sur les besoins de la collectivité.

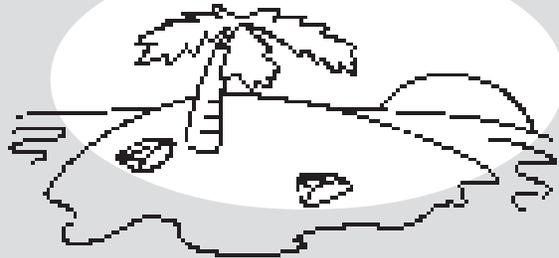
« Je crois que les collectivités devraient avoir la possibilité de décider s'il y a lieu d'intégrer l'éducation et la garde des enfants, et de choisir le genre de modèle qu'il conviendrait d'appliquer. Je vois d'énormes avantages à l'intégration de l'éducation et des services de garde parce que ce sont deux domaines qui se situent dans une perspective hautement importante. Si ces perspectives sont capables de s'épanouir ensemble, dans un modèle communautaire démocratique, nous déplacerons des montagnes », déclare-t-il.

Jessica Iaboni est étudiante en journalisme à la Carleton University et travaille à temps partiel à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. © FCSGE 2006

### Le saviez-vous?

La recherche montre que lorsque le personnel des services de garde et d'apprentissage des enfants travaille en étroite collaboration, les enfants ont davantage tendance à bien réussir à l'école. La section À propos du numéro du printemps 2005 d'*Interaction*, La capacité d'apprendre, met en lumière la recherche actuelle sur la préparation des enfants à entrer à l'école et sur le fait qu'ils terminent ou non leurs études, d'une part, et sur l'influence de la petite enfance, en particulier des services de garde d'enfants, d'autre part. On y présente aussi des programmes novateurs, notamment pour les populations à risque, et on y décrit la manière dont on évalue la préparation à l'école dans les diverses collectivités au Canada.

Pour de plus amples renseignements, consultez ce numéro en ligne à [www.cccf-fcsge.ca](http://www.cccf-fcsge.ca)



### L'île de l'intégration?

À l'Île-du-Prince-Édouard, les programmes de maternelle sont offerts dans les milieux de garde d'enfants. Le ministère de la Santé et des Services sociaux est responsable de l'octroi des permis pour la maternelle, de l'accréditation du personnel enseignant et des mesures de soutien offertes aux enfants ayant des besoins spéciaux. Le ministère de l'Éducation est pour sa part responsable de l'élaboration des politiques touchant les maternelles, du financement, de l'élaboration des programmes d'enseignement et de la formation sur le tas.

Les conseils scolaires n'ont pas de pouvoir sur les maternelles même lorsque les garderies qui offrent le programme sont situées dans les écoles. La maternelle d'une demi-journée est offerte sans frais aux parents. Les parents dont les enfants fréquentent le service de garde toute la journée doivent payer l'inscription pour le reste de la journée à moins d'être admissibles à une subvention pour la garde.

Environ la moitié des programmes de maternelle à l'Île-du-Prince-Édouard sont offerts en garderie et l'autre moitié par l'entremise de programmes indépendants fonctionnant une partie de la journée. De 30 à 40 % de ces programmes sont situés dans les écoles et doivent être sans but lucratif et dirigés par un conseil d'administration formé soit de parents ou de gens de la collectivité.

La taille des classes tend à varier de 12 à 24 élèves, la proportion étant d'une enseignante pour 12 élèves, conformément à la Child Care Facilities Act.

— Source : *Early Childhood Education and Care in Canada 2004*, Martha Friendly et Jane Beach, Child Care Resource and Research Unit, University of Toronto, mars 2005.



## DÉCLOISONNER LES SECTEURS : APPRENTISSAGE ET GARDE DES ENFANTS

# Une journée intégrée : L'approche *First Duty*

par Katherine Soloman

Imaginez le bambin animé aux yeux grands ouverts de trois ans qu'est Derek, un enfant qui vit avec sa mère et sa grande sœur de sept ans dans la région du Grand Toronto. Derek entend sa sœur parler de ses amis à l'école et de tout ce qu'elle apprend, et il est impatient de commencer l'école lui aussi. Il pourrait continuer à demeurer à la maison avec sa mère, qui n'a pu terminer ses études et qui est incapable de se trouver un emploi, jusqu'à ce qu'il soit assez vieux pour entrer à la maternelle. Sinon, il pourrait prendre part au programme *First Duty* qui se donne dans son quartier, et apprendre, tandis que sa mère terminerait ses études secondaires avec le soutien parental que le programme lui offrirait.

La seconde option donne à Derek une meilleure chance d'effectuer une transition en douceur vers la maternelle et la possibilité d'utiliser ce tremplin pour ses expériences d'apprentissage en bas âge en étant entouré d'éducatrices et d'autres enfants.

*First Duty* est une initiative de Toronto visant à rapprocher le secteur de la garde et de l'apprentissage de la petite enfance et celui de l'éducation. Au printemps dernier, il avait été question dans *Interaction* du programme de Toronto *First Duty*, un programme de 5 milliards de dollars conçu dans le but de créer un centre communautaire qui tiendrait compte des besoins de toute la famille et qui offrirait des services tant aux parents qu'aux enfants de moins de six ans. À l'heure actuelle, le programme est en place stratégiquement à différents endroits de la ville pour tenir compte de tous les niveaux socioéconomiques de la population. Un rapport vient de paraître sur le projet, indiquant qu'il s'agit d'une réussite totale et recommandant que le programme se poursuive et soit élargi.



« Le rapport montre que le programme fait toute une différence dans la collectivité et dans les foyers », indique la directrice des communications de *First Duty*, Kerry McCuaig. « Les parents sont davantage portés à parler avec le personnel enseignant et à prendre le temps de participer aux activités d'apprentissage. Ils voient les enseignantes donner l'exemple de bonnes techniques d'apprentissage aux jeunes enfants. Il y a également davantage de chances que ces parents continuent à participer au système scolaire après que leurs enfants auront quitté les services de garde et la maternelle. Il se peut fort bien qu'ils siègent au conseil de l'école et qu'ils participent aux activités parascolaires. »

Les enfants et leurs parents peuvent participer au programme d'une façon qu'on n'aurait encore jamais cru possible. Certains parents inscrivent leur jeune bambin à l'arrivée d'un nouveau bébé. Ils ont alors le choix de l'horaire qui fonctionne le mieux dans la situation, soit que l'enfant participe au programme à plein temps ou à temps partiel. D'autres parents utilisent le programme pour faciliter l'intégration de leurs enfants dans le milieu scolaire, sachant que ceux-ci sont sous la garde de professionnelles instruites et dévouées.

Les parents ne sont pas les seuls à profiter du programme. L'équipe chargée d'enseigner aux jeunes enfants, y compris les enseignantes et les ÉPE provenant de divers milieux, se réunissent en un même lieu où les forces et les



compétences de chacune sont utilisées au maximum. Ainsi, il n'est pas rare de voir une enseignante ayant été formée pour travailler auprès des enfants d'âge scolaire lire à des bambins une journée et enseigner l'art d'être parent sur le terrain de jeu le jour suivant. « Tout le monde trouve son créneau, affirme M<sup>me</sup> McCuaig. L'amélioration du programme repose sur l'apprentissage entre pairs. »

Selon Penny Morris, superviseure du service de garde et coordonnatrice du centre d'apprentissage de la petite enfance Bruce-WoodGreen, les parents accueillent favorablement la notion d'égalité entre les enseignantes et les animatrices. « Les membres du



## Les services de garde d'enfants d'âge scolaire au Québec

Depuis l'introduction de la nouvelle politique sur la famille au Québec en 1997-1998, les enfants âgés de 0 à 4 ans fréquentent des programmes de garde administrés par le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (maintenant le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine). À l'âge de cinq ans, les enfants peuvent fréquenter la maternelle non obligatoire toute la journée,

au sein du système d'éducation. Dans les écoles du centre-ville, il existe aussi des programmes de prématernelle pour les enfants de quatre ans, offerts la moitié de la journée tandis que l'autre moitié est passée dans le service de garde de l'école, qui fait partie du système scolaire. Le tout est administré par les conseils scolaires; les directeurs d'écoles détiennent l'ultime responsabilité, et les garderies doivent satisfaire aux exigences de réglementation des services de garde d'enfants. Comme il y a une seule équipe du personnel, il y a énormément de coordination entre le travail des enseignantes et celui du personnel des services de garde. Il y a actuellement plus de 140 000 places dans les services de garde pour enfants d'âge scolaire dans la province.



— Source : *Early Childhood Education and Care in Canada 2004*, Martha Friendly et Jane Beach, Child Care Resource and Research Unit, University of Toronto, mars 2005.

personnel se sentent appréciées, déclare-t-elle. Elles se sentent sur un pied d'égalité avec toutes les enseignantes à cause du respect avec lequel les parents les traitent. »

Celle-ci affirme en outre que le programme favorise une grande communication entre toutes les personnes concernées, ce qui permet aux enseignantes de communiquer aux personnes capables de leur venir en aide, tous les comportements difficiles avec lesquels elles sont aux prises chez les enfants. Les réunions conjointes ont lieu entre les parents et le personnel scolaire pour promouvoir l'ouverture des relations, même si aucune information n'est partagée sans le consentement des parents. « C'est un dialogue positif, déclare M<sup>me</sup> Morris. Nous parlons avec le personnel scolaire et les parents au sujet des enjeux spéciaux et des comportements difficiles. Nous avons développé un programme intégré pour ce qui est des enfants qui se heurtent à un mur dans le système d'éducation. »

Dans ce genre d'environnement, il est possible de cerner plus tôt les besoins



particuliers des enfants et de s'en préoccuper. Certains de ces enfants pourraient autrement être placés dans des classes pour enfants ayant des besoins particuliers alors que tout ce qu'il leur faut est une intervention précoce dans un programme conçu spécialement pour eux. D'après M<sup>me</sup> McCuaig, les enfants qui sont repérés tôt dans le programme *First Duty* comme ayant des comportements difficiles ont une meilleure chance de s'intégrer pleinement une fois qu'ils commencent l'école. M<sup>me</sup> Morris ajoute que tous les enfants – en particulier ceux qui ont des besoins spéciaux – bénéficient grandement de leur participation au programme à plein temps.

« Ce programme tient compte de l'enfant tout entier, déclare M<sup>me</sup> Morris. L'estime de soi chez ces enfants est perçue même par les enseignantes qui ne font pas partie du programme. » Les enseignantes de première année qui ont accueilli ces enfants dans leur salle de classe peuvent voir la différence. « Les enfants issus de ces programmes sont capables de se concentrer. Ils ont un comportement affectif solidement équilibré », ajoute M<sup>me</sup> Morris.

Et en raison de l'intérêt soutenu des parents à l'égard d'un programme se poursuivant après que leurs enfants sont entrés à l'école, on a demandé à des ÉPE (le personnel de transition en première année) de venir y passer une partie de la journée afin de mettre en place des programmes parascolaires. Ce résultat particulier n'avait pas été prévu, mais il n'a pas pris par surprise le personnel. « On voit là un système d'éducation de haute

qualité qui se préoccupe du bien-être des enfants », a déclaré M<sup>me</sup> Morris.

Le programme *First Duty* est dans la même veine que Meilleur départ, un centre de ressources de la province de l'Ontario où des programmes d'information et de promotion de la santé sont offerts aux femmes enceintes et aux parents de nouveau-nés et de jeunes enfants. Environ 1,1 million de dollars de fonds fédéraux seront utilisés au cours des trois prochaines années pour répondre aux besoins locaux en matière de services de garde. En plus des 124 442 places déjà créées au 31 mars 2004, le programme Meilleur départ vise à créer près de 25 000 places dans des services de garde accrédités d'ici la fin d'avril 2008, ce qui représente un début pour les 130 000 enfants dont la naissance est prévue en Ontario chaque année.

L'approche de la journée intégrée de *First Duty* et les programmes de préparation à l'école Meilleur départ tiennent compte des besoins changeants en matière de garde d'enfants auxquels les parents canadiens font face de nos jours. Si on considère que ce sont là deux programmes semblables administrés dans la province de l'Ontario seulement, on constate que les besoins sont en fait croissants et qu'on y répond.

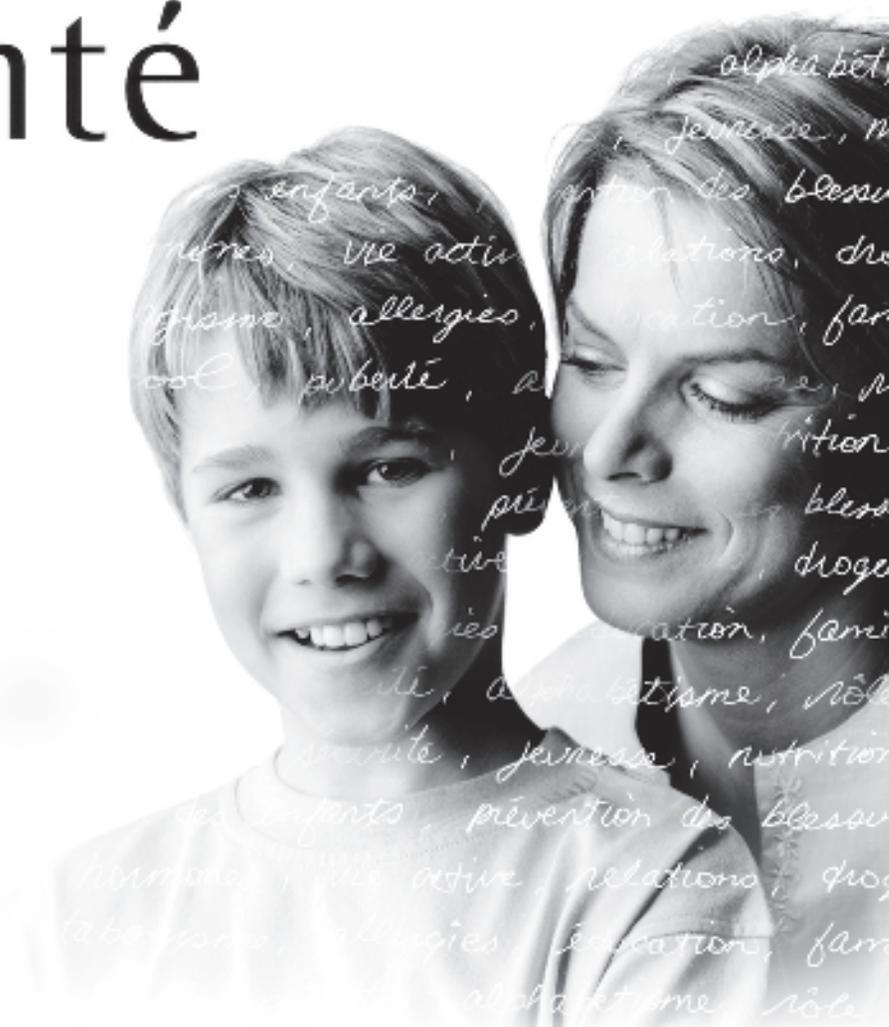
Pour les enfants comme Derek, le programme *First Duty* change la façon dont ils évoluent dans le système de garde et d'apprentissage de la petite enfance et le système d'éducation. Pour les parents comme la mère de Derek, l'expérience se caractérise par le soutien, l'information et la fiabilité. Derek sait qu'il est à un endroit qui nourrit son esprit, alimente sa curiosité et satisfait aux besoins de toute sa famille.

Pour en savoir plus sur le programme *First Duty* et pour obtenir les manuels sur disque compact, communiquer avec Kerry McCuaig à l'adresse [kmccuaig@rogers.com](mailto:kmccuaig@rogers.com) ou consulter le site [www.toronto.ca/firstduty](http://www.toronto.ca/firstduty). Pour de plus amples renseignements sur le programme Meilleur départ, consulter le site [www.beststart.org](http://www.beststart.org).

Katherine Solomon est étudiante en relations publiques au Algonquin College. Elle a préparé cet article durant un stage qu'elle a fait à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. © FCSGE 2006



# Des infos qui font corps avec votre santé



[www.reseau-canadien-sante.ca](http://www.reseau-canadien-sante.ca)



RCS/CHN  
réseau-canadien-sante.ca  
www.reseau-canadien-sante.ca

Avez-vous des questions au sujet de votre santé ou de celle de vos proches ? Le Réseau canadien de la santé, présenté par Santé Canada et des organismes de santé réputés du Canada, met à votre portée de l'information fiable et à jour. De la bonne nutrition à l'éducation sexuelle, il n'existe pas de meilleure source d'information.

Pour plus d'information sur le Réseau canadien de la santé et sur les programmes et services du gouvernement du Canada, appelez au **1 800 O-Canada** (1 800 622-6232) **ATS/ATME** : 1 800 465-7735.

DES INFORMATIONS-SANTÉ DIGNES DE CONFIANCE



Partenaire affilié,  
section Enfants



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

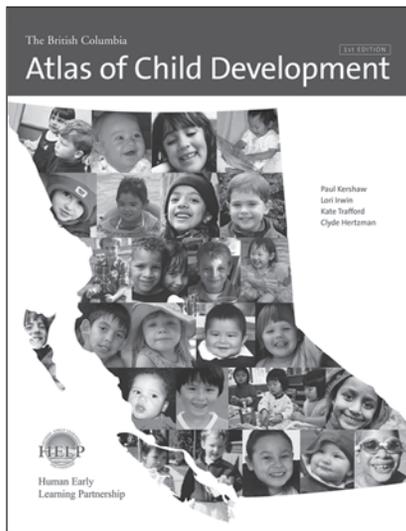
Canada



## ÉCHOS DE LA RECHERCHE

### Développement des enfants par quartier

Des chercheurs de l'University of British Columbia viennent de terminer une étude unique au cours de laquelle ils ont tracé des cartes pour déterminer divers facteurs qui affectent le développement des enfants par quartier et par arrondissement scolaire. Cette étude, intitulée *B.C. Atlas of Child Development*, examine les facteurs de risque liés aux conditions sociales et économiques qui prévalent dans chaque arrondissement et quartier de la province et qui affectent le développement des enfants. À partir de données du recensement et d'évaluation d'enseignants de la maternelle, cette étude trace une carte des questions sociales, telles que les logements médiocres, les familles monoparentales et le revenu, et de leurs incidences sur le développement des jeunes enfants. Cette étude se trouve en ligne à l'adresse <http://ecdportal.help.ubc.ca/publications.htm>.



### Améliorer la santé des Canadiens

L'étude *Améliorer la santé des Canadiens : Promouvoir le poids santé* publiée par l'Initiative sur la santé de la population canadienne met en lumière des recherches pertinentes pour comprendre la santé et le développement des adolescents. Ce rapport analyse des données tirées de différentes enquêtes sur la santé des enfants et des adolescents et explore le lien entre l'environnement social d'un enfant ainsi que son comportement et sa santé. Il examine aussi le milieu social, économique, culturel et physique d'une personne et la façon dont ces facteurs affectent et influencent le poids. Il s'agit du second rapport de la *Série de rapports 2005-2006 Améliorer la santé des Canadiens*. Il est affiché en ligne à l'adresse [www.cihi.ca/cphi](http://www.cihi.ca/cphi).



### En faisons-nous assez?

La Société canadienne de pédiatrie (SCP) a publié un rapport sur la situation des politiques publiques canadiennes et sur leurs incidences sur les enfants et les adolescents. Ce rapport intitulé *En faisons-nous assez? Un rapport de la situation des politiques publiques canadiennes et de la santé des enfants et des adolescents* porte sur l'efficacité avec laquelle les provinces et les territoires du Canada utilisent leurs pouvoirs législatifs pour promouvoir la santé et la sécurité des enfants et des adolescents. Il s'attarde particulièrement à trois grands aspects : prévention de la maladie, promotion de la santé et prévention des blessures. Ce rapport examine ces trois aspects dans chaque province et classe la valeur juridique de leur législation. Le rapport se trouve en ligne à l'adresse [www.cps.ca](http://www.cps.ca).





## Réaction au résultat de l'élection fédérale... suite de la page 8

« L'objectif de la loi est de protéger et de mettre à profit des programmes maintenant menacés et aussi de garantir les services de garde à l'enfance au Parlement, comme les soins de santé ont été enchâssés dans la *Loi canadienne sur la santé*, afin que les services de garde à l'enfance deviennent une pierre angulaire du Canada. »

— Olivia Chow, députée néo-démocrate de Trinity-Spadina. [trad.] « NDP plans bill to maintain program », *Toronto Star*, 10 février 2006

« Je pense que l'annonce faite hier selon laquelle ils vont honorer les parties de l'entente conclues la deuxième année est une très bonne nouvelle... Pendant la campagne, [M. Harper] ne comptait honorer aucune partie de l'entente. En l'espace de quelques jours seulement, nous avons atteint la deuxième année. Je pense que nous nous entendons bien. »

— Linda Reid, ministre d'État de la Colombie-Britannique. [trad.] « Child-care announcement welcomed by B.C. », *CBC News*, 8 février 2006.

« Je pense qu'il faut rassurer les familles en Alberta et leur dire qu'il continuera à y avoir des services de garde à l'enfance. Je sais que la conclusion de cette entente a changé énormément de choses dans la vie de certaines familles dans cette province. Nous espérons donc pouvoir maintenir le statu quo. »

— Weslyn Mather, député libéral. [trad.] « Alberta Liberals call on feds to keep national child-care program », *Fast Forward Weekly* (Alberta), février 2006.

« [Les ententes sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants représentent] probablement l'un des programmes sociaux les plus importants qui aient été proposés depuis le régime d'assurance-maladie au Canada... [Il aurait] une influence énorme, améliorerait énormément la situation des familles, transformerait les débuts dans la vie de nombreux jeunes enfants. Il a d'énormes incidences sur l'avenir de notre province. »

— Deb Higgins, ministre de l'Apprentissage de la Saskatchewan. [trad.] « Province consults with child care representatives », *The Star Phoenix*, 22 février 2006.

« En réalité, nous avons déjà dépensé et investi dans les places et nous avons investi dans la formation, les salaires et le personnel. Nous ne pouvons pas retourner en arrière... La véritable question pour nous est de savoir comment nous autoriserons M. Harper à respecter la promesse qu'il a faite aux Canadiens tout en tenant

compte des investissements déjà consentis... par le Canada il y a près d'un an. »

— Gary Doer, premier ministre du Manitoba. [trad.] « Premiers to meet with prime minister », *CBC.ca*, 24 février 2006.

« Tout ce que je sais, c'est que nous avons travaillé longtemps et fort pour conclure les ententes qui sont en place et nous sommes très réticents à l'idée d'y renoncer. Nous pensons qu'elles servent les intérêts des Ontariens et qu'elles les servent bien. »

— Dalton McGuinty, premier ministre de l'Ontario. [trad.] « Premiers want old child-care deals upheld », *CVT.ca*, 8 février 2006.

« Nous avons signé une entente avec le gouvernement fédéral. Nous avons donc un peu de temps pour s'asseoir et examiner comment trouver une solution valable à cet enjeu pour tout le monde. »

— Jean Charest, premier ministre du Québec. [trad.] « Harper, Charest to discuss day care », *La Presse canadienne*, 13 février 2006.

« Aussi longtemps que je serai ministre des Services communautaires, je me porterai à la défense du secteur... et si cela signifie défendre l'entente sur l'apprentissage et la garde de jeunes enfants, c'est ce que je ferai. »

— David Morse, ministre des Services communautaires de la Nouvelle-Écosse. [trad.] « Child-care at risk », *The ChronicleHerald.ca*, 22 février 2006.

« Nous avons l'occasion de négocier un programme qui est peut-être mieux conçu ou mieux formulé pour nous. »

— Joan MacAlpine-Stiles, ministre de la Famille et des Services communautaires du Nouveau-Brunswick. [trad.] « Lord Tories will let \$109-million day-care deal die », *CBC.ca*, 13 février 2006.

« Nous voulons nous assurer que nous avons des garderies viables dotées de directrices bien formées. Nous voulons nous assurer que les salaires du personnel sont raisonnables. Nous voulons nous assurer que le plus grand nombre possible d'enfants aura accès à ce programme de garderies. »

— Pat Binns, premier ministre de l'Île-du-Prince-Édouard. [trad.] « Ghiz urges Harper to maintain child-care deal signed with P.E.I. », *The Guardian* (Charlottetown), 15 février 2006.

« Ce gouvernement est formel sur ce qu'il prévoit faire en matière de garde d'enfants. Il me semble que nous devons inclure ce programme et faire des progrès pour le mieux-être des enfants de notre province. »

— John Ottenheimer, ministre de la Santé de Terre-Neuve et du Labrador. [trad.] « Accept new day-care deal: Ottenheimer », *CBC News*, 22 février 2006.



## RÉSEAU PANCANADIEN ET AU-DELÀ

### Scène nationale

Le 23 janvier 2006, la population canadienne a élu un gouvernement conservateur minoritaire. Un des principaux points du programme électoral de ce parti consistait à mettre un terme aux ententes sur l'apprentissage et les soins de la petite enfance négociées avec les provinces au cours de l'année précédente. Ces ententes feront place à une stratégie intitulée « Choix en matière de garde d'enfants » – qui conjugue le versement de 1 200 \$ (imposables) aux parents pour chaque enfant de moins de six ans et le financement d'entreprises et d'organismes communautaires afin d'augmenter le nombre de places en garderie. À peine quelques jours après son assermentation à titre de premier ministre le 6 février, Stephen Harper a annoncé que les ententes bilatérales allaient prendre fin en mars 2007 et que les parents pouvaient attendre leur chèque d'allocation le 1<sup>er</sup> juillet. Vous trouverez à la page 7 du numéro courant d'*Interaction* les réactions à cette annonce de dirigeants à l'échelle fédérale et provinciale.

Le 9 février 2006, Olivia Chow, députée néo-démocrate de Trinity-Spadina, a annoncé que son parti allait présenter un projet de loi sur un programme national de garderies quand le Parlement serait convoqué en avril. Mme Chow est la critique du Nouveau Parti Démocratique en matière de garde à l'enfance. Elle a précisé que ce projet de loi visait à protéger le Programme national de services de garde et misait sur les ententes en matière de garde à l'enfance que le gouvernement fédéral a établi avec les provinces.

Les 8 et 9 février, des représentants de municipalités rurales, d'associations nationales agricoles, d'organisations de services de garde à l'enfance, de syndicats, d'organisations de femmes et de groupes d'entreprises rurales représentant des centaines de milliers de familles rurales se sont réunis à Ottawa pour discuter de la question délicate des services de garde à l'enfance dans les collectivités rurales, éloignées et du Nord. La réunion, intitulée *From Vision to Action* (de la vision à l'action), a permis de recueillir le consensus sur la crise qui secoue le secteur de la garde à l'enfance et de rédiger des mesures afin de commencer à travailler ensemble sur la question. Pour de plus amples renseignements, consultez le site Web de Les voix rurales à cette adresse : <http://ruralvoices.cimnet.ca>.

### Alberta

En février, l'organisme Alberta Children's Services a lancé un nouveau prix afin de reconnaître les professionnelles de services de garde. Les Child Care Professional Awards of Excellence (prix d'excellence aux professionnelles de services de garde) seront remis aux professionnelles de services de garde dans les catégories suivantes : professionnelle dans un programme rural et urbain de garde d'enfants; professionnelle dans un service rural et urbain de garde familiale; professionnelle dans un programme rural et urbain pour enfants d'âge scolaire; enfin, professionnelle dans un programme rural et urbain pour enfants en garderie éducative. Les huit lauréates seront reconnues à l'occasion d'un gala spécial qui aura lieu durant le congrès national sur la garde à l'enfance, intitulé À l'avant-garde de la qualité, le 16 juin 2006 à Calgary.

### Colombie-Britannique

Le 21 février, le gouvernement de la Colombie-Britannique a publié son budget pour 2006. Il affectera 421 millions de dollars supplémentaires à l'élargissement des services à l'enfance, un secteur qui a suscité la controverse depuis le décès d'un enfant autochtone confié à une garderie publique. Ce financement prévoit également 31 millions de dollars pour démarrer cinq centres régionaux de développement à l'intention des enfants et des familles autochtones et l'augmentation du financement des services de soutien en garderie à l'intention des enfants ayant des besoins spéciaux. Ceux qui critiquent le budget prétendent qu'il ne répond pas au besoin urgent de multiplier les espaces en services de garde dans la province.

Heather Northrup, coprésidente du Provincial Child Care Council, a démissionné en février afin de protester contre la décision de Stephen Harper d'annuler l'entente sur la garde d'enfants avec les provinces et contre le gouvernement Campbell qui n'a pas défendu l'entente. Si l'entente est annulée, la Colombie-Britannique risque de perdre 633 millions de dollars sur cinq ans pour la garde à l'enfance.

### Île-du-Prince-Édouard

Le 21 décembre, le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard a annoncé comment il comptait dépenser la moitié (1,5 million de dollars) de la subvention fédérale reçue au cours du premier exercice de l'entente sur l'apprentissage et les soins de la petite enfance signée en novembre. Les fonds ont été affectés aux subventions de l'augmentation des salaires, aux subventions des programmes, aux possibilités de formation, aux soins aux poupons, aux investissements et aux taux quotidiens de rémunération dans le cadre du programme de subvention de la garde d'enfants.

L'Early Childhood Development Association a lancé un nouveau site Web proposant des ressources en ligne. Elle a aussi produit un livret, intitulé *Parent's Guide to Quality Child Care on PEI* (guide à l'intention des parents pour trouver une garderie de qualité à l'Î.-P.-É.), devant fournir aux parents des réponses à leurs questions, des listes de contrôle pour choisir un service de garde et des conseils utiles pour trouver un centre d'apprentissage et de soins de la petite enfance de qualité dans l'île.

### Manitoba

À la fin de novembre, la province a annoncé qu'elle allait financer une étude de faisabilité portant sur la reconnaissance professionnelle. La Manitoba Child Care Association entreprendra l'étude, en association avec la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. La province finance l'étude grâce aux fonds provenant de son entente bilatérale avec le gouvernement fédéral.

Le gouvernement provincial a également annoncé qu'il allait accorder en priorité les espaces excédentaires dans les écoles aux programmes d'apprentissage et de soins de la petite enfance nouveaux ou en expansion et qu'il allait mettre un fonds de subvention d'équipements pour ces surfaces dans les écoles à la disposition des responsables de programmes d'apprentissage et de soins de la petite enfance. Il a enfin annoncé qu'il allait

affecter des fonds pour étudier la faisabilité d'autres modèles de régie des programmes d'apprentissage et de soins de la petite enfance.

### Nouveau-Brunswick

Le ministère des Services familiaux et communautaires et celui de l'Éducation du Nouveau-Brunswick travaillent de concert à l'élaboration de plans visant un programme de prématernelle devant commencer en septembre 2007, selon les projets du nouveau gouvernement. Le premier ministre Bernard Lord rencontrera les intervenants au printemps afin de discuter du programme. À l'heure actuelle, aucun délai pour l'élaboration du programme n'a été fixé. L'organisme Soins et éducation à la petite enfance du Nouveau-Brunswick a pris part à une consultation sur la prématernelle afin de discuter du programme et des possibilités qu'il offre. Plusieurs des principales questions ne sont pas encore résolues, à savoir quel ministère administrera le programme et qui en composera le personnel entre les éducatrices de la petite enfance ou les enseignantes.

### Nouvelle-Écosse

Le gouvernement de la Nouvelle-Écosse n'a pas publié son plan quinquennal d'apprentissage et de soins de la petite enfance en décembre 2005 comme prévu – il a plutôt choisi d'attendre après l'élection fédérale. Au moment d'aller sous presse, le gouvernement n'avait toujours pas annoncé ses projets pour les 20,4 millions de dollars en fiducie qui représentent la première année de l'entente de principe. La Non-Profit Directors Association et la Private Licensed Association ont formé une coalition spéciale afin d'adresser une pétition au gouvernement pour qu'il honore l'entente.

### Ontario

En décembre, le gouvernement de l'Ontario, en association avec la Fédération des centres d'accueil indiens de l'Ontario (OFIFC) a établi un nouveau programme communautaire afin d'aider les enfants et les jeunes autochtones. Le programme s'intitule Akwe:go, qui signifie « tout le monde » ou « nous tous » en mohawk. Plus de deux millions de dollars par année ont été affectés à l'OFIFC afin qu'elle mène le programme à bien dans 27 collectivités. Dans le cadre de chaque programme Akwe:go, les enfants de sept à 12 ans reçoivent un plan d'action personnalisé et un accès à des ressources, notamment l'enseignement des anciens et d'autres formes de soutien pertinent sur le plan culturel, des programmes parascolaires où les étudiants peuvent obtenir le soutien ou l'aide de leurs camarades pour faire leurs devoirs, des ressources en santé et une orientation vers les ressources et les organismes communautaires.

Le programme Meilleur départ de l'Ontario va de l'avant à plein régime afin de créer plus de 12 500 places en garderie d'ici avril 2006 et 25 000 places d'ici avril 2008. Le gouvernement provincial a demandé explicitement au nouveau gouvernement fédéral d'honorer son entente sur l'apprentissage et les soins de la petite enfance avec l'Ontario. La province avait prévu de verser 1,1 milliard de dollars en fonds fédéraux de 2005 à 2008 pour appuyer le programme Meilleur départ – qui vise notamment à élargir à grande échelle les services de garde à l'enfance, essentiellement dans les écoles publiques de l'Ontario, ainsi qu'à augmenter les subventions aux garderies et le nombre de carrefours



communautaires qui servent de guichet unique pour les services aux familles de partout dans la province.

La Home Child Care Association of Ontario a préparé et distribué un exposé de principe intitulé *Meilleur départ et les Agences agréées de garde d'enfants à domicile*. L'exposé a été élaboré pour aider les organismes membres de l'association à œuvrer dans leurs collectivités et auprès des gouvernements à l'intégration de la garde d'enfants à domicile au programme Meilleur départ de leur localité.

Publication des lignes directrices sur les subventions salariales – 8 800 \$ à toutes les éducatrices de la petite enfance.

### Québec

En décembre, le gouvernement a adopté le projet de loi 124 déplaçant le contrôle des services de garde en milieu familial depuis les centres de la petite enfance (CPE) aux nouveaux bureaux régionaux de coordination. La province a constitué un groupe de travail ayant pour mandat de créer un plan en vue d'établir ces nouveaux bureaux. Les CPE se préparent donc au transfert de leurs services de garde en milieu familial à ces nouveaux bureaux.

Les premiers ministres Stephen Harper et Jean Charest ont parlé en février d'une éventuelle période de transition une fois terminé le retrait progressif de l'entente sur l'apprentissage et la garde de la petite enfance le 31 mars 2007. Au moment d'aller sous presse, aucun détail supplémentaire n'avait été annoncé.

### Saskatchewan

Le 5 janvier, le gouvernement de la Saskatchewan a annoncé 11 millions de dollars pour financer les augmentations de salaire du personnel des centres de garde à l'enfance réglementés. Ce financement comprend une augmentation de salaire rétroactive de 6 % à partir du 1<sup>er</sup> novembre 2005, qui s'ajoute à l'augmentation de 3 % annoncée le 1<sup>er</sup> avril 2005. Joanne Crofford, ministre des Ressources communautaires et de l'Emploi, affirme que le nouveau financement reconnaît le « rôle très important » que joue le personnel de garderie qualifié et vise à répondre au besoin de maintenir en poste et de recruter un personnel qualifié dans la province. En 2004, le salaire horaire brut moyen des éducatrices de la petite enfance formées s'établissait à 11,33 \$ en Saskatchewan.

En janvier, on a publié le rapport final d'une étude réalisée à l'échelle de la Saskatchewan sur le secteur de l'apprentissage et des soins de la petite enfance. L'étude avait été commandée afin d'évaluer l'incidence de l'expansion des centres de garde à l'enfance agréés et le niveau de la formation requise et de déterminer comment la formation pourrait répondre le mieux aux besoins des éducatrices de la petite enfance. En général, l'étude révèle les problèmes de maintien en poste et de recrutement dans ce secteur à l'échelle nationale et montre que l'insuffisance des salaires et des avantages sociaux ainsi que le manque de formation sont les deux plus grands domaines de mécontentement parmi les éducatrices des services réglementés.

Le 23 février, la province a annoncé l'annulation du programme de prématernelle censé être lancé à l'automne prochain, en raison de la menace qui pèse sur l'entente en matière d'apprentissage et de soins

de la petite enfance. La province prétend que sans l'argent promis par le gouvernement fédéral, il ne sera pas possible d'aller de l'avant. Le programme aurait permis à tous les enfants de 4 ans de la province de fréquenter l'école deux demi-journées par semaine dès cet automne. À l'heure actuelle, seulement 1 600 des 11 000 enfants de 4 ans de la Saskatchewan peuvent accéder à la prématernelle.

### Terre-Neuve

La province a investi 200 000 \$ dans un nouveau programme volontaire à l'intention des centres de garde à l'enfance intitulé *Enhancing Quality and Inclusive Practices (EQUIP)* – améliorer la qualité et les pratiques englobantes. Il s'agit d'un programme de consultation sur place de 12 mois destiné aux centres de garde à l'enfance. La première étape comprend une évaluation et une consultation auprès d'un expert-conseil. À cela s'ajoute un soutien sous forme de perfectionnement professionnel et de conseils pour le personnel. La seconde étape est une période où le personnel met à exécution son propre plan de collaboration. Environ 30 centres de garde à l'enfance, qui exploitent des programmes à temps plein destinés aux enfants de 2 ans et demi à 5 ans, auront le droit de participer à la première étape. L'objectif à long terme est d'obtenir la participation de tous les centres admissibles dans la province.

### Yukon

On a formé une nouvelle coalition devant travailler de concert avec le gouvernement afin d'améliorer la qualité des services d'apprentissage et des soins de la petite enfance du Yukon. La Yukon Child Care Coalition comprend la Society of Yukon Family Day Homes, la Yukon Child Care Association et le Yukon Child Care Awareness Committee. Le ministère de la Santé et des Services sociaux du Yukon assure le financement de la coalition, afin de sensibiliser le public à l'importance de l'apprentissage et des soins de la petite enfance, à la façon dont les intervenantes du Yukon répondent aux besoins culturels et spéciaux des enfants, aux intervenantes en tant que membres d'un ordre professionnel et à la valeur de leur travail, ainsi qu'à l'importance de la qualité des soins à l'enfance pour l'économie du Yukon.

## CALENDRIER

### MAI

#### 12 – 13

#### Richmond (Colombie-Britannique) Expanding Our Horizons

Le congrès annuel de l'Early Childhood Educators of British Columbia (ECEBC) présentera un aperçu des nouvelles façons de réfléchir et de faire en relation au travail quotidien dans le secteur de l'apprentissage et de la garde de la petite enfance. La conférencière principale, la Dr Frances Ricks, abordera la question de la gestion du leadership, de l'inspiration et de la motivation. *Info* : ECEBC, (604) 709-6063 ou 1 800 797-5602; ecebc@direct.ca; www.ecebc.ca.

#### 11

#### University of British Columbia (Colombie-Britannique)

#### Supporting Children's Social and Emotional Health: Assessment Tools, Research and Practice

Cet événement lancera un nouveau débat stimulant sur l'évaluation du développement social et émotionnel des enfants. La journée s'adresse aux parents et aux personnes qui travaillent dans le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, de la santé publique, de la santé mentale, du développement de la petite enfance, du développement de l'enfance subventionné, des programmes de formation postsecondaire en éducation de la petite enfance, de l'éducation primaire et de l'éducation spécialisée. *Info* : EventAbility à info@eventability.ca.

#### 25 – 27

#### Winnipeg (Manitoba)

#### Soaring to New Heights Early Childhood Education and Care Conference

Le congrès annuel de la Manitoba Child Care Association présentera 60 ateliers, divers séminaires, des conférences principales et des visites de services de garde. *Info* : MCCA, (204) 586-8587; clairefunk@mccahouse.org.

#### 31 – 3 juin

#### Toronto (Ontario)

#### Congrès provincial 2006 de l'AECEO

L'Association of Early Childhood Educators of Ontario (AECEO) tiendra son congrès annuel conjointement avec la Coalition ontarienne pour l'amélioration des services de garde d'enfants. Des ateliers sur la façon d'exercer des pressions politiques et des séances de lobbying auprès de tous les députés et du premier ministre auront lieu. Ces séances permettront aux délégués de discuter avec leurs représentants locaux. Divers groupes de table ronde contribueront aussi à ces ateliers. *Info* : AECEO, www.cfc-efc.ca/aeceo.

#### 31 – 3 juin

#### Halifax (Nouvelle-Écosse)

#### Congrès national des CGFC

Ce congrès offrira plus de 30 ateliers pour enseigner des compétences et des connaissances à des gens qui souhaitent aider les Clubs garçons et filles du Canada (CGFC). Le congrès mettra en vedette des conférenciers tels que Cindy Blackstock, membre du conseil d'administration des CGFC et directrice générale de la First Nations Child and Family Caring Society. *Info* : www.bgccan.com.

### JUIN

#### 1 – 3

#### Vancouver (Colombie-Britannique)

#### Maternal Child Youth Conference 2006: Optimizing the Care of Mothers, Children and Youth

Ce congrès national offrira une occasion intéressante d'explorer les tendances actuelles en matière de santé de la mère, de l'enfant et de l'adolescent. Les participants découvriront des programmes ou services fondés sur des preuves partout au pays et



des stratégies qui font le lien entre l'hôpital et la collectivité. Ce congrès intéressera un auditoire interdisciplinaire qui travaille dans le secteur de la santé de la mère, de l'enfant et de l'adolescent. *Info* : organisateurs du congrès, (604) 822-2801; [ipinfo@interchange.ubc.ca](mailto:ipinfo@interchange.ubc.ca); [www.interprofessional.ubc.ca](http://www.interprofessional.ubc.ca).

5 – 7

**Toronto (Ontario)****Working Together for Ontario's Children and Families**

L'Association ontarienne des sociétés de l'aide à l'enfance et Santé mentale pour enfants Ontario tiennent conjointement ce congrès qui vise à aborder des programmes novateurs, les dernières recherches et les résultats d'études intéressantes pour aider les organismes à travailler avec les familles et les enfants. *Info* : Meeting Management Services, (905) 335-7993; [janice@mmsonline.ca](mailto:janice@mmsonline.ca).

15 – 18

**Calgary (Alberta)****À l'avant-garde de la qualité!**

Ce congrès est organisé conjointement par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et deux de ses affiliés, à savoir l'Early Childhood Professional Association of Alberta et l'Alberta Family Child Care Association. Quelque 800 participants des quatre coins du Canada y sont attendus. Le thème, *À l'avant-garde de la qualité*, permettra d'aborder des sujets tels que la qualité des programmes et les avantages de l'accréditation. *Info* : FCSGE, [www.cccf-fcsge.ca](http://www.cccf-fcsge.ca).

18 – 20

**Charlottetown (Île-du-Prince-Édouard)**  
**5<sup>e</sup> Conférence annuelle du Réseau**

Participez à la 5<sup>e</sup> Conférence annuelle du Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Cette année, le nombre d'ateliers et de débats dirigés sera supérieur. Le Réseau est à la recherche de propositions de la part de présentateurs ou d'animateurs d'ateliers et de débats dirigés, à inclure dans son programme du mardi le 20 juin 2006. *Info* : Jennifer Starok, [coordonnatrice@cllmet.ca](mailto:coordonnatrice@cllmet.ca); (519) 850-2901.

21

**Échelle nationale****Journée nationale des Autochtones**

La Journée nationale des Autochtones constitue une occasion pour toute la population canadienne de célébrer la vaste contribution des peuples autochtones à la société canadienne. Pour avoir des suggestions sur la façon de célébrer cette journée spéciale en famille, entre amis et avec des centaines ou des milliers de personnes assistant à l'un des événements organisés partout au pays, consultez le site d'Affaires indiennes et du Nord Canada à l'adresse [www.ainc-inac.gc.ca](http://www.ainc-inac.gc.ca).

27

**Échelle nationale****Journée canadienne du multiculturalisme**

La Journée canadienne du multiculturalisme constitue l'occasion de célébrer notre diversité et

notre engagement envers la démocratie, l'égalité et le respect mutuel, et d'apprécier la contribution économique, sociale et culturelle des différents groupes et des communautés multiculturelles à la société canadienne. *Info* : Patrimoine canadien, [www.pch.gc.ca](http://www.pch.gc.ca).

**AOÛT**

19 – 22

**Vancouver (Colombie-Britannique)****Brain and Development Learning: Making Sense of the Science**

Ce congrès est voué à enrichir et à améliorer la vie des enfants et à vulgariser des recherches de pointe en psychologie et en neuroscience pour des non-scientifiques (y compris des parents) qui travaillent quotidiennement avec des enfants. Les formateurs, médecins, avocats, psychologues et autres professionnels de la santé pourront obtenir des crédits de formation continue. *Info* : [www.interprofessional.ubc.ca/brain\\_dev\\_and\\_learning.html](http://www.interprofessional.ubc.ca/brain_dev_and_learning.html).

**OCTOBRE**

15 – 18

**Fredericton (Nouveau-Brunswick)****Reconnaissance des acquis 2006**

Le 6<sup>e</sup> Forum international sur la reconnaissance des acquis et la reconnaissance des qualifications professionnelles se tiendra à l'hôtel Delta de Fredericton. Cet événement offrira des occasions de réseautage et présentera des conférenciers intéressants, de grandes initiatives, des pratiques novatrices et des discussions sur des politiques publiques. Pour consulter l'appel de communications et pour obtenir des renseignements supplémentaires, consultez l'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis : [www.capla.ca](http://www.capla.ca) ou 1 877 731-1333.

17 – 20

**Montréal (Québec)****Au delà des frontières, notre attachement aux enfants et aux familles**

Le 8<sup>e</sup> International Child and Youth Care Conference et le Congrès biennal de l'Association des centres jeunesse du Québec. Ce congrès international est une occasion exceptionnelle pour partager et réfléchir sur les actions les plus prometteuses en matière de prévention et d'intervention. Pour obtenir des renseignements supplémentaires, visitez le site Web : [www.icyc2006.com](http://www.icyc2006.com).

**NOVEMBRE**

19 – 22

**Vancouver (Colombie-Britannique)****Forum mondial 2006 : orientation future pour l'aide à l'enfance**

Ce forum abordera les connaissances, l'information et les données sur les pratiques prometteuses et les approches novatrices concernant la violence

et la négligence à l'égard des enfants. Il mettra l'accent sur les nouvelles tendances et les derniers progrès visant la protection de l'enfant, la recherche et le réseautage. Les présentations porteront sur les solutions pratiques et novatrices, la recherche de pointe et la pratique fondée sur des résultats. *Info* : [www.worldforum2006.ca](http://www.worldforum2006.ca).

**RESSOURCES****Réduction du bruit dans les centres de la petite enfance par la réduction du temps de réverbération : analyses et études de cas – 2005**

Ce document renferme les résultats d'une recherche scientifique sur le bruit dans les services de garde menée par l'Institut de recherche en santé et en sécurité du travail (IRSST). Cette étude a permis de mesurer les caractéristiques acoustiques des locaux d'une vingtaine d'établissements et d'effectuer des mesures de dosimétrie afin de connaître la dose de bruit à laquelle sont exposés les éducatrices et éducateurs de garderies. Le rapport contient des recommandations simples et économiques pour réduire le bruit de façon significative. Le rapport est disponible et téléchargeable gratuitement sur le site Web de l'IRSST à l'adresse suivante : [www.irsst.qc.ca/fr/\\_publicationirsst\\_100163.html](http://www.irsst.qc.ca/fr/_publicationirsst_100163.html)

**Portrait provincial et régionalisé des besoins en éducatrices-éducateurs et responsables de service de garde en milieu familial dans les centres de la petite enfance – 2005**

Cette étude publiée par le Comité sectoriel de main-d'œuvre – Économie sociale et action communautaire (CSMO) dresse le portrait des besoins en éducatrices et éducateurs selon les régions au Québec. Les données de cette étude recueillies en 2003 avec un horizon prévisionnel jusqu'en 2006 révèlent que 80 % des CPE vivent des difficultés sur le plan des ressources humaines, ce qui entraîne des préoccupations liées au développement global de l'enfant et la qualité des services offerts. Le rapport est disponible et téléchargeable gratuitement sur le site Web du CSMO à l'adresse suivante : [www.csmoesac.qc.ca/projets/Petite%20enfance.html](http://www.csmoesac.qc.ca/projets/Petite%20enfance.html)

**Une invitation à la réussite à l'école de langue française – Profil d'entrée à l'école de langue française : langue et culture en milieu minoritaire - 2006**

La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) a créé un ensemble de six ressources qui trace un chemin à suivre pour conduire les enfants au succès comme élèves francophones. Ces ressources décrivent les expériences amusantes et stimulantes par rapport à la langue et la culture. Polyvalentes et variées, ces ressources peuvent être utiles à un éventail de personnes concernées par le développement des enfants entre 0 et 6 ans. Des sessions d'information et de sensibilisation sont prévues afin de faire connaître ces ressources et leurs possibilités d'utilisation. Information téléchargeable gratuitement à [www.ctf-fce.ca/info/LF/fr/index.html](http://www.ctf-fce.ca/info/LF/fr/index.html).