Interaction

VOLUME 24, NUMÉRO 1, PRINTEMPS 2010

Perspectives mondiales en ÉPE

Un modèle pour le Canada : regard sur la politique de l'Union européenne en matière d'apprentissage et de garde des jeunes enfants

L'apprentissage à temps plein pour les enfants de quatre et cinq ans : une journée dans un programme de la petite enfance intégré

PUBLICATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Prendre soin de vous

est notre priorité...

Vous laissant ainsi le temps

de prendre soin de vos priorités.

www.WINTERGREEN.ca

Interaction

Volume 24, numéro 1, printemps 2010

Il ne manque pas d'organismes internationaux, de pratiques et de démarches en éducation de la petite enfance ainsi que de services de garde aux quatre coins du monde. Les personnes qui y sont présentées partagent toutes la même passion que vous pour les enfants et leur bien-être. (voir page 33)

Perspectives mondiales en ÉPE

33 Introduction
Claire McLaughlin

34 L'importance de l'art en éducation de la petite enfance aux quatre coins du monde – un droit universel
Lyra Howell

37 Un modèle pour le Canada : regard sur la politique de l'Union européenne en matière d'apprentissage et de garde des jeunes enfants
Helen Penn

39 À la découverte de Reggio Emilia
Antoinette Colasurdo

41 Développement de la petite enfance en Indonésie : une initiative interculturelle et interprofessionnelle
Linda McDonell, Lorna McCrae et Eli Prasetyo

Sections

OPINIONS

2 Dans les coulisses
Claire McLaughlin

3 À l'interne

6 De mon observatoire : Quelle devrait être la vie d'un enfant au Canada?
Charles E. Pascal

8 Les comportements culturels liés à l'attachement : la beauté réside dans l'œil de l'observateur
Suzanne Major

11 Utilisation d'un langage inclusif en éducation de la petite enfance – la responsabilité des intervenantes
Jess Woods

PRATIQUE

13 En route, toutes voiles dehors, vers de nouveaux rivages aux « pratiques » novatrices…
Corine Ferguson

14 Plaider la cause des terrains de jeu naturels
Adam Bienenstock

18 Campagne « Going Purple » en faveur du changement – le rôle de l'éducation de la petite enfance dans la réduction de la violence à l'égard des enfants
Naila Felix, Sharon Marie Sitaram, Vicki Brown

20 Qui aurait pu croire que la science puisse être aussi simple? Avec *Wings of Discovery*[MC], elle peut l'être!
Mary Quinn

22 Info-Santé : Les cours de natation et la sécurité aquatique pour les jeunes enfants

IDÉES

23 Les programmes de la petite enfance intégrés en milieu scolaire : incidence sur le bien-être des enfants et des parents
Tomoko N. Arimura et Carl Corter

29 L'apprentissage à temps plein pour les enfants de quatre et cinq ans : une journée dans un programme de la petite enfance intégré
Lori Gray

NOUVELLES

46 Échos de la recherche
46 Réseau pancanadien et au-delà
48 Calendrier
48 Ressources

Le présent numéro d'*Interaction* s'accompagne d'une feuille-ressources :
nº 95 – *Les stades du développement de la numératie*

La photo en page couverture a été prise par Judith Gustafsson, Ottawa (Ontario).

Interaction est publié semestriellement et distribué aux membres de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE). Toute annonce publicitaire doit être approuvée par la rédaction. La FCSGE n'est pas responsable des déclarations ou représentations de faits ou des opinions présentées dans les annonces publicitaires paraissant dans *Interaction*. En outre, l'acceptation de publier une annonce n'implique pas que la FCSGE endosse les produits ou les services annoncés. Les tarifs concernant la publicité sont disponibles sur demande. Tirage : 11 000. Les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la FCSGE. © FCSGE — Ce symbole indique que les droits d'auteur appartiennent à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Il n'est pas nécessaire d'obtenir une autorisation pour photocopier les articles qui sont marqués de cette mention dans Interaction s'ils sont destinés à des fins de formation publique, mais les photocopies ne doivent pas être vendues. Pour obtenir l'autorisation de reproduire tout le matériel contenu dans *Interaction*, prière d'écrire à la Fédération. © Auteur — Ce symbole indique que les droits d'auteur appartiennent à l'auteur. Pour obtenir l'autorisation de reproduire ou de photocopier ces articles, il faut s'adresser directement à l'auteur.

OPINIONS

Dans les coulisses

Depuis mes toutes premières expériences de voyage et de travail auprès des enfants au Malawi, en Afrique, je ne cesse d'être attirée par la richesse de vie et d'idées des cultures étrangères. J'aime être forcée de faire un retour sur moi-même et de réfléchir à presque tout ce que je fais lorsque je voyage et travaille en sol étranger. Ce que nous tenons pour acquis dans notre propre culture et considérons comme une habitude « normale » peut sembler des plus bizarre aux yeux de la population locale d'un autre pays. Et lorsque nous travaillons avec une autre culture pour trouver des solutions à l'aide de nos méthodes éprouvées et sans faille, nous pouvons être étonnés de découvrir qu'elles ne fonctionnent tout simplement pas à l'extérieur du Canada. Notre esprit s'ouvre donc un peu à d'autres idées, et ensemble nous explorons de nouvelles approches.

Le sujet principal traité dans ce numéro d'*Interaction* va nous inciter à élargir les points de vue canadiens sur la pratique et la politique en matière d'ÉPE et à adopter des perspectives internationales. Voyez comment un projet interculturel indonésien transforme les éducatrices de la petite enfance en les invitant à dépasser leurs propres présuppositions et partis pris culturels pour mettre en pratique des façons de faire plus inclusives. Découvrez en quoi l'art est à la fois un droit et un langage universels pour les enfants, car la peinture et le dessin unissent les cultures du monde entier dans un même désir de paix. Laissez-vous fasciner par Reggio Emilia en visitant l'Italie, avec une membre du conseil de la FCSGE. Et lisez la politique de l'Union européenne sur l'éducation de la petite enfance, qui met en tête de file la garde des enfants sur la voie qui mène à la compétitivité économique.

La section Idées montre pourquoi un programme intégré de la petite enfance est indispensable au succès de l'apprentissage à plein temps pour les 4 et 5 ans. Une journée passée dans un tel programme nous fait voir son incidence sur le bien-être des parents et des enfants. Ailleurs, parents et enfants nous parlent de leur vie quotidienne dans des milieux scolaires qui offrent des services à la petite enfance *intégrés* et dans d'autres qui offrent des services *non intégrés*.

Enfin, joignez-vous à nous à Montréal (Québec) en compagnie de vos collègues du Canada à l'occasion de la 31e conférence annuelle de l'Association of Early Childhood Educators of Quebec (AECEQ), *Notre tour de briller*, qui aura lieu les **27 et 28 mai 2010**.

Claire McLaughlin, rédactrice
cmclaughlin@cccf-fcsge.ca

Interaction

VOLUME 24, NUMÉRO 1, PRINTEMPS 2010

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-fcsge.ca; site Web : www.qualiteservicesdegardecanada.ca

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

CONSEIL D'ADMINISTRATION

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

CONSEIL DES MEMBRES

Alberta Child Care Association	Sherrill Brown
Alberta Family Child Care Association	Sarah Williams
Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario	Sylvie Charron
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador	Mary Walsh
Association of Early Childhood Educators Ontario	Laurie Landy
Association of Early Childhood Educators of Quebec	Julie Butler
BC Aboriginal Child Care Society	Mary Burgaretta
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia	Joann Sweet
Early Childhood Development Association of PEI	Sonya Corrigan
Early Childhood Educators of B.C.	Vi-Anne Zirnhelt
Home Child Care Association of Ontario	Marni Flaherty
Manitoba Child Care Association	Karen Ohlson
Nova Scotia Child Care Association	Sue Melanson
Saskatchewan Early Childhood Association	Leanne Friedenstab
Soins et éducation à la petite enfance du Nouveau-Brunswick	Cynthia Dempsey
Western Canada Family Child Care Association of BC	Diane Bellesen
Yukon Child Care Association	Cyndi Desharnais
Liaison nationale	Monique Laprise
Liaison du Nunavut	à déterminer
Liaison des Territoires du Nord-Ouest	Elaine René-Tambour

PERSONNEL

Directrice principale des affaires opérationnelles	Lynda Kerr
Chef des publications	Claire McLaughlin
Responsable, Marketing et développement	Kim Tytler
Coordonnatrice de projet	Valérie Bell
Consultante principale	Robin McMillan
Coordonnatrice de la comptabilité	Catherine Morisset

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.

Poste-publications No de convention 40069629
Nº d'enregistrement TPS – 106844335 RT
ISSN 0835-5819

Canadian Child Care Federation
Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

À l'interne

Les Normes professionnelles reflètent le travail des éducatrices et éducateurs dans un monde en constante évolution

Les intervenants du secteur des services de garde qui font partie du processus d'élaboration et de validation des Normes professionnelles révisées à l'intention des éducatrices et éducateurs à la petite enfance se réjouissent, aux dires de Stephanie Seaman, membre du conseil d'administration du Conseil sectoriel et présidente du comité de direction de l'étude, « de la reconnaissance de la valeur du travail des éducatrices et des changements incessants dans le domaine qui ressort de la démarche ».

La version préliminaire des Normes révisées revue et corrigée par des intervenants du secteur de toutes les régions du Canada à l'automne dernier, est le résultat en bonne partie des efforts d'éducatrices et d'éducateurs pour identifier les compétences, connaissances et habiletés requises pour s'acquitter de leurs fonctions. Ces nouvelles Normes professionnelles actualisent une première version intitulée *Normes professionnelles applicables aux intervenantes œuvrant dans les milieux de garde d'enfants*, produite en 2003 par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

« Une fois terminées, les Normes révisées reflèteront la complexité grandissante du travail étant donné la vitesse à laquelle se produisent les changements dans le secteur », a dit madame Seaman. « Par exemple, aujourd'hui les éducatrices ont plus de responsabilités que dans le passé. Elles travaillent de plus près avec les familles et d'autres professionnels. Et leurs liens avec l'école sont beaucoup plus étroits. »

On s'attend à ce que les éducatrices et éducateurs de la petite enfance, les employeurs/garderies et les formatrices aient souvent recours à ces Normes. Celles-ci seront très exhaustives, décrivant en détail les tâches afférentes aux divers aspects du travail de base en éducation de la petite enfance. Elles décriront aussi les tâches propres aux travailleuses en services de garde scolaire et en services de garde en milieu familial. Elles porteront sur le développement de l'enfant, les programmes d'activités, la santé et la sécurité, les relations avec la famille et la collectivité, le perfectionnement professionnel et la tenue des dossiers.

Un miroir et un outil

« Une éducatrice ne s'acquitte peut-être pas de toutes les tâches décrites dans les Normes, mais les normes comprennent toutes les tâches qu'une éducatrice de la petite enfance est susceptible d'accomplir », a expliqué madame Seaman. « Les éducatrices et les éducateurs qui consulteront les normes devraient y reconnaître leur rôle et pouvoir les utiliser pour développer leurs propres Normes d'excellence. »

Les Normes professionnelles seront également un précieux outil pour les employeurs et les garderies, qui pourront y avoir recours pour soutenir leurs pratiques de gestion des ressources humaines.

« À tout le moins, les employeurs pourront s'en servir pour revoir leurs descriptions de tâches et s'assurer qu'elles correspondent au travail effectué », a dit Darcelle Cottons, membre du conseil d'administration du Conseil sectoriel et membre du comité de direction de l'étude. « Qu'il s'agisse de l'ouverture d'une nouvelle garderie ou d'une restructuration, un employeur pourra se servir des Normes pour embaucher des employés, évaluer son personnel ou planifier à long terme la croissance de ses effectifs. »

La connaissance et la compréhension de la complexité d'un travail qui évolue sans cesse sont une dimension cruciale pour les maisons d'enseignement postsecondaire dont le mandat est de former une nouvelle génération d'éducatrices et d'éducateurs de la petite enfance. « Clairement, la profession se développe, évolue et se transforme », a dit Karen Chandler, membre du comité de direction de l'étude et membre du Conseil sectoriel. « Idéalement, il faudrait que [les Normes] provoquent l'examen des programmes d'enseignement afin de vérifier dans quelle mesure nous répondons de façon satisfaisante aux changements. Il ne doit pas y avoir de lacunes. »

La version définitive des Normes sera publiée en avril 2010.

À L'INTERNE

Messages-clés gratuits pour les intervenants, les parents et les parents autochtones

Le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (CEDJE) publie régulièrement des messages-clés pour les intervenants et les parents. Ces feuillets d'information qui synthétisent les meilleurs travaux scientifiques portant sur le développement social et affectif des jeunes enfants sont accessibles gratuitement au http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/liste-message-cles.html.

La FCSGE lance une campagne de marketing social

Au printemps 2010, la Fédération lancera une campagne nationale de marketing social et de sensibilisation. Dans les grandes lignes, cette campagne comprend :

- un court film vidéo de motivation pour faire valoir l'importance de services d'apprentissage et de soins de qualité ainsi que les raisons pour lesquelles nous sommes résolus à être les meilleurs intervenantes, chercheurs, éducatrices et stratèges politiques qui soient. Cette vidéo sera lancée au congrès national à Montréal en mai et « simultanément » à l'occasion d'événements régionaux dans d'autres coins du pays;
- une série de publicités imprimées vivantes et provocantes qui seront distribuées aux publications nationales, mais aussi mises à la disposition de nos affiliés et de nos partenaires en éducation pour qu'ils puissent s'en servir dans leurs publications.

Nous avons élaboré cette campagne de marketing social durant les douze derniers mois en partenariat avec nos affiliés. Cette campagne comprend aussi un document d'analyse exhaustif et un certain nombre d'autres projets clés que nous espérons mettre en œuvre au cours des prochaines années.

Toute la campagne et la stratégie de communication sont fondées sur « l'énoncé clé d'établissement de la marque », élaboré en partenariat avec notre conseil d'administration et notre conseil des membres.

« Nous sommes la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

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

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

Nos outils : *la recherche et la diffusion des connaissances, la création et le maintien de réseaux actifs.*

Nos forces

- *Notre envergure nationale nous donne un cadre de référence unique et bien documenté.*
- *Notre réseau national d'organismes affiliés s'étendant d'un océan à l'autre nous confère force, connaissances, vue d'ensemble et crédibilité.*
- *Notre histoire — une tradition d'excellence de plus d'un quart de siècle démontre notre crédibilité et nous assure la confiance des institutions canadiennes, des intervenants et des familles.*

En partenariat avec nos organismes affiliés, nous accordons la priorité :

- *à l'accès à des services de garde, de stimulation précoce et d'apprentissage de qualité, comme valeur et droit fondamentaux qu'il importe de préserver et de promouvoir au Canada;*
- *à la qualité des prestations en matière de garde et d'apprentissage des jeunes enfants, comme éléments essentiels de leur sain développement;*
- *aux compétences et à la formation des professionnels qui dispensent des soins et soutiennent avec fierté et passion les jeunes enfants dans leur apprentissage. »*

Pour de plus amples renseignements sur les plans de marketing social, de publicité et de promotion de la FCSGE, veuillez communiquer avec Kim Tytler, responsable Marketing et développement, à ktytler@cccf-fcsge.ca.

À L'INTERNE

Liste de vérification gratuite sur la santé environnementale à l'intention des intervenantes

La FCSGE a le plaisir d'annoncer la parution prochaine d'une fabuleuse liste de vérification bilingue sur la santé environnementale à l'intention des intervenantes, élaborée par les membres du Partenariat canadien pour la santé des enfants et de l'environnement (PCSEE). Cette liste de vérification, facile d'usage, devrait aider les intervenantes en services de garde et les inspecteurs de la santé publique à définir les mesures à prendre pour réduire l'exposition des enfants aux produits chimiques toxiques et aux polluants dans divers milieux de garde, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur. À compter du mois d'avril, le document *Avancer la santé environnementale en milieu de garde à l'enfance. Liste de vérification à l'usage des éducateurs en garderie et des inspecteurs de la santé publique* sera accessible **GRATUITEMENT** à titre de ressource électronique téléchargeable à partir du site Web de la FCSGE dans les deux langues officielles. Ce document a été conçu avec l'aide de la FCSGE, des autres partenaires de PCSEE et des experts en santé environnementale. Le personnel des services de garde et les inspecteurs en santé publique qui travaillent en collaboration avec les intervenantes s'en serviront pour faciliter le choix des options et suivre les progrès accomplis.

La mise en place des assises de l'apprentissage de la numératie : aussi facile qu'un, deux, trois

***Une nouvelle ressource de perfectionnement professionnel et de formation pour mettre en place les assises de l'apprentissage des nombres chez les jeunes enfants* – volume GRATUIT pour les membres de la FCSGE**

La FCSGE s'est alliée au Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation en vue d'élaborer une trousse contenant deux volumes d'information pratique et de rapports de recherche sur des façons de mettre en place les assises de l'apprentissage de la numératie chez les jeunes enfants. Cette ressource vise à faire connaître aux intervenantes en services d'apprentissage de la petite enfance les conclusions récentes d'études bien conçues sur l'acquisition et l'enseignement des mathématiques. Elle comprend deux volumes : un pour les intervenantes en services d'apprentissage et de garde de la petite enfance et un pour les instituteurs de l'élémentaire. Les deux ouvrages peuvent servir de référence pour la pratique quotidienne. Il s'agit d'une ressource de perfectionnement professionnel utile pour les personnes qui travaillent auprès des jeunes enfants et d'une ressource d'apprentissage pour les personnes en cours de formation pour devenir intervenantes.

Grâce aux avantages que vous confère l'adhésion à la FCSGE, les membres recevront le volume sur la petite enfance **GRATUITEMENT**… tout droit sorti des presses en avril 2010. Pour de plus amples renseignements, consultez notre site Web à l'adresse www.qualiteservicesdegardecanada.ca.

PROCHAINEMENT!

Réflexions sur le façonnement d'un système d'éducation intégré favorable à l'apprentissage et à la garde des jeunes enfants au Canada

À paraître bientôt, par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Consultez le site Web de la FCSGE (www.qualiteservicesdegardecanada.ca)

facebook | Joignez-vous à nous sur Facebook.com

DE MON OBSERVATOIRE

Quelle devrait être la vie d'un enfant au Canada?

par Charles E. Pascal

Conseiller spécial en apprentissage préscolaire auprès du premier ministre de l'Ontario et directeur général de l'Atkinson Charitable Foundation

PUBLIC HEALTH AGENCY OF CANADA © HER MAJESTY THE QUEEN IN RIGHT OF CANADA, 2008

Publié en juin 2009, le rapport *Dans l'optique de notre meilleur avenir : mise en œuvre de l'apprentissage des jeunes enfants en Ontario* a été commandé par le gouvernement de l'Ontario et rédigé par moi-même, Charles E. Pascal, en vue de prodiguer une série de conseils sur la meilleure façon de mettre en œuvre l'apprentissage à temps plein pour les enfants de quatre et cinq ans. Le rapport comprend trois documents : le rapport central, un bref survol des données et des éléments probants où on examine la recherche sur laquelle se fonde le rapport et *Every Child, Every Opportunity*, le nouveau programme d'apprentissage des jeunes enfants. Une brochure est également disponible. On trouvera le rapport en ligne en français et en anglais à l'adresse www.ontario.ca/earlylearning.

"Quarante ans plus tard, et pour paraphraser Dickens, nous vivons dans un conte à la fois comique et tragique (en référence au roman *A Tale of Two Cities*, de Dickens). Lorsqu'il s'agit de soutenir les enfants du Canada, c'est le meilleur des temps, et c'est le pire des temps…"

C'est comme si c'était hier. Les quatorze dernières années, qui ont filé comme l'éclair, ne peuvent rien changer au souvenir indélébile du jour où j'ai conduit ma petite de 18 mois devant la porte de son tout premier centre d'apprentissage. Marchant d'un pas vacillant, ma petite fille, dont la main était hésitante dans la mienne, l'a serrée très fort au moment où je m'apprêtais à la confier à ces étrangères, deux éducatrices de la petite enfance. Quelques larmes, les siennes visibles, les miennes contenues, jusqu'à ce que je sorte de son champ de vision. Si ma mémoire est fidèle, c'est le matin du troisième jour, alors que nous étions en marche vers la « garderie », qu'elle s'est dégagée de mon étreinte pour courir vers la porte d'entrée du centre, excitée de retrouver sa nouvelle demeure, loin de chez elle. Puis il y a eu ces fins de journée difficiles à tenter de la convaincre d'abandonner ses jeux et ses découvertes aux côtés d'autres enfants, mais j'ai compris par la suite qu'elle aurait besoin de quelques mois supplémentaires avant de pouvoir

jouer sans la moindre gêne *avec* les autres enfants. Elle vivait alors les débuts d'une carrière d'apprenante marquée au sceau de la joie et de la confiance, des atouts qu'elle a conservés jusqu'ici.

Même si la preuve de l'importance d'un haut niveau de qualification chez les intervenantes chargées du développement des jeunes enfants n'est plus à faire, mon respect pour les talents transformationnels d'une éducatrice de la petite enfance douée me vient de mon rôle parental. Le respect que je voue aux éducatrices de la petite enfance et le besoin que j'ai de les voir fonctionner en partenariat pour soutenir le développement de mes enfants se sont manifestés il y a 40 ans, à la naissance de mon aînée. J'étais un jeune professeur à peine sorti des bancs de l'école et passionné par sa recherche sur l'apprentissage, jouant le tout nouveau rôle de co-parent avec une partenaire qui poursuivait également une carrière professionnelle. Il était évident que notre « village » n'était pas encore capable de nous soutenir dans l'éducation de notre enfant. C'est ce qui explique pourquoi, quelques autres professeurs et moi-même, avons fondé un « centre familial ». S'il est encore là aujourd'hui, s'il est florissant, s'il fournit un lieu sûr et sain d'apprentissage, c'est que nous avons eu la chance d'embaucher une éducatrice de la petite enfance remarquable qui nous demandé de répondre à une question fort simple et pourtant d'une grande profondeur : « Quelle devrait être la vie d'un enfant dans ce centre? »

"D'après moi, on ne peut pas mieux évaluer les progrès de notre société et de notre nation, qu'en faisant le bilan des mesures prises pour soutenir les plus jeunes parmi notre jeunesse..."

Quarante ans plus tard, et pour paraphraser Dickens, nous vivons dans un conte à la fois comique et tragique (en référence au roman A Tale of Two Cities, de Dickens). Lorsqu'il s'agit de soutenir les enfants du Canada, c'est le meilleur des temps, et c'est le pire des temps…

Vous me permettrez de commencer par les mauvaises nouvelles... je suis un optimiste pathologique qui souhaite toujours « clore » un moment de réflexion sur une note d'espoir. Notre investissement dans l'éducation de la petite enfance, qui se situe à 0,25 % du PIB selon la prestigieuse Organisation de coopération et de développement économique, nous classe au dernier rang des 20 principaux pays développés. La division artificielle entre la garde et l'éducation est encore beaucoup trop répandue partout au pays et nous avons des politiques et des structures fragmentées qui nuisent au genre de progrès nécessaire pour améliorer la qualité, l'accessibilité et les coûts pour les enfants, les parents, les tuteurs et les gouvernements.

Cette division, ou « ce cloisonnement étanche des catégories », demeure un obstacle à la poursuite du développement d'une main-d'œuvre cohérente et bien soutenue de professionnels de la petite enfance – enseignants et éducateurs – ayant une compréhension commune de ce que devrait être la vie d'un enfant et la même vision d'un programme d'enseignement commun et organique construit sur cette assise. Je vois encore tellement de nos élus invoquer les problèmes financiers comme excuse pour éviter d'investir dans l'éducation de la petite enfance, dans l'espoir de nous faire oublier leurs excuses des années fastes.

Toutefois, je suis encouragé par les signes de progrès. Les provinces investissent dans de grands changements pour un avenir meilleur, cherchant à éliminer la division, agissant sur ce que nous savons depuis fort trop longtemps… qu'un service de garde de qualité est axé sur l'apprentissage et qu'une merveilleuse éducation repose sur les soins et sur la mise en œuvre de plans étalés sur un continuum allant de la période prénatale à l'âge de 12 ans. Je peux maintenant me présenter dans une école élémentaire et voir agir la magie du travail d'équipe d'éducatrices de la petite enfance et d'enseignantes qui se sont engagées dans un mentorat réciproque pour que la curiosité et les découvertes des jeunes dont elles ont la charge n'aient d'égale que leur propre enthousiasme dans un milieu où le contact avec les enfants est, pour elles-mêmes, une source inépuisable d'apprentissage. L'élément clé ici, c'est l'importance grandissante de ces cadeaux merveilleux que sont les connaissances sur le développement de la petite enfance et les compétences que les ÉPE qualifiées détiennent à propos des enfants et des parents et qui leur servent, dans leur travail d'équipe, à opérer un véritable changement transformationnel. J'ai été témoin de l'élaboration, dans plusieurs provinces, d'un extraordinaire programme d'apprentissage axé sur le jeu, un programme et une pédagogie conçus pour influer radicalement sur le développement social, affectif, cognitif et physique de nos enfants.

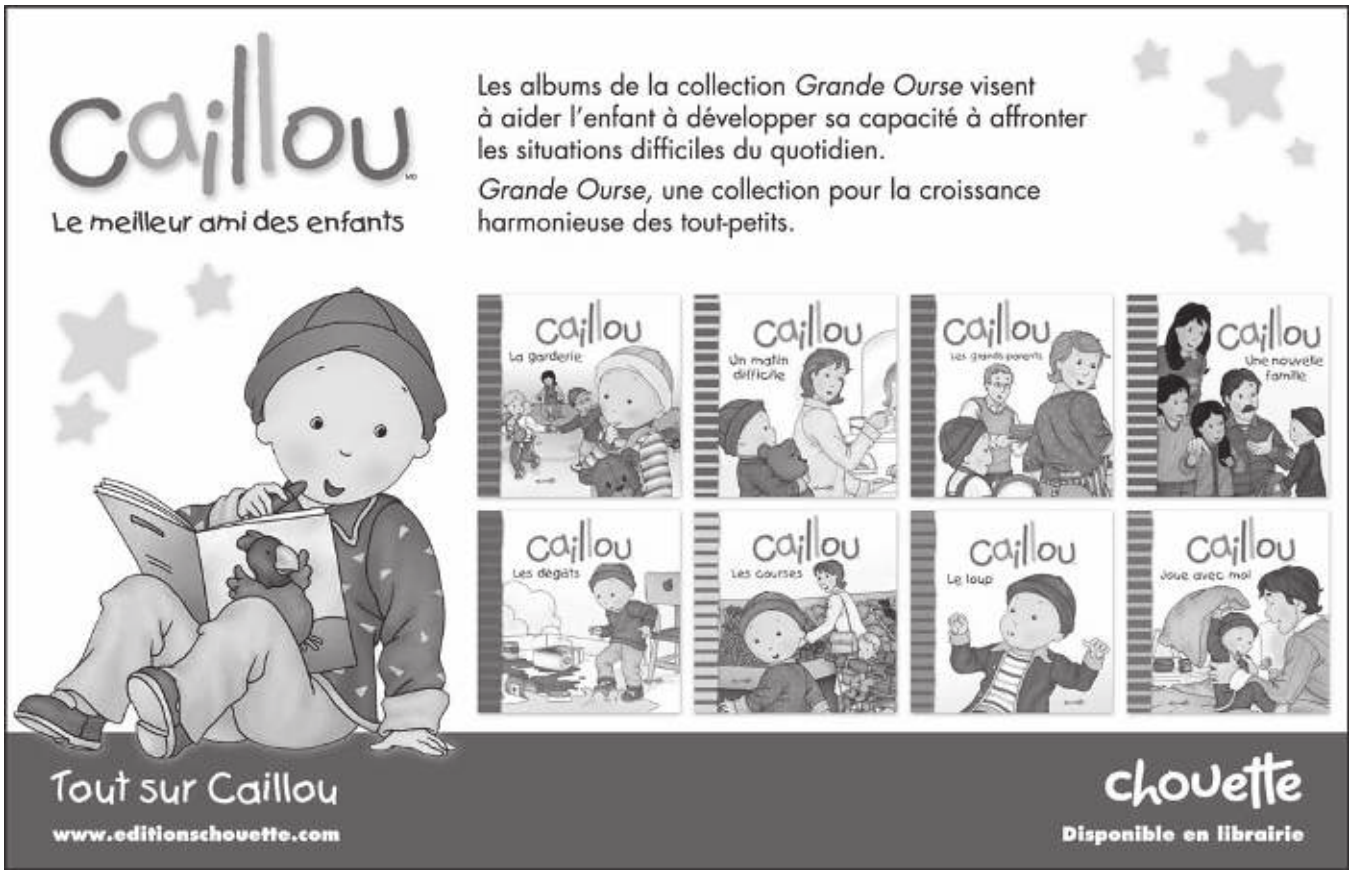
Plus que tout, j'ai constaté un élargissement remarquable de la gamme des leaders – parents, banquiers, chefs syndicaux, politiciens – qui comprennent l'importance d'investir dans la petite enfance. Et j'ai pu observer de près la vision et le courage d'un premier ministre et de son gouvernement qui n'hésitent pas à aller de l'avant malgré les temps économiques difficiles, sachant qu'un investissement aujourd'hui nous permettra demain d'affronter de pied ferme les heures sombres que l'avenir peut nous réserver.

D'après moi, on ne peut pas mieux évaluer les progrès de notre société et de notre nation, qu'en faisant le bilan des mesures prises pour soutenir les plus jeunes parmi notre jeunesse grâce à un engagement collectif et soutenu à l'égard des besoins de tous les enfants du Canada. Il n'en reste pas moins que l'équilibre de notre fédéralisme semble dériver de plus en plus vers une « non-nation » remarquablement décentralisée. Comme un des plateaux d'une bascule sur lequel on aurait déposé un bloc de ciment, notre nation semble avoir perdu son ballant. Même s'il nous reste juste assez de colle pour tenter de cimenter les éléments épars qui définissent la vie d'une Canadienne ou d'un Canadien, l'élément rassembleur étant évidemment notre système de santé universel, il nous en faut plus… beaucoup plus. Une éducation de la petite enfance de grande qualité, un déterminant clé susceptible de réduire radicalement les dépenses dans le secteur de la santé, devrait servir de tremplin pour l'édification d'une société plus cohérente et plus équilibrée.

Le précédent gouvernement libéral, en organisant un débat national sur la petite enfance ayant abouti à un énoncé de principe destiné à orienter librement notre démarche nationale et au versement de subventions incitatives aux provinces, nous avait donné un signal de départ prometteur. Les provinces et les territoires ont tous embarqué, marquant l'avènement d'une incroyable volonté de poursuivre l'atteinte d'un objectif national commun au chapitre des droits de nos enfants et des mesures à adopter pour soutenir leur développement.

Mais cette volonté, qui s'est heurtée à une surprenante vision à court terme et à une idéologie faisant fi de toutes les données probantes, a été tuée dans l'œuf et ne semble pas devoir renaître de ses cendres… du moins pour le moment.

D'une manière ou d'une autre, dans un avenir plus rapproché que lointain, il nous faudra trouver le lieu et le temps de poursuivre ce débat, de poursuivre l'atteinte d'un objectif collectif qui se dérobe sans cesse. Et les éducatrices de la petite enfance et les enseignantes qui, de par leur formation, leur nature ou leur expérience, sont au fait des besoins des jeunes enfants devront jouer un rôle clé dans le processus de développement de la nation afin de faire avancer plus vite les aiguilles de l'horloge pour atteindre une époque où nous ne nous interrogerons plus sur ce que devrait être la vie d'un enfant, mais sur ce qu'elle est vraiment.



Les comportements culturels liés à l'attachement

La beauté réside dans l'œil de l'observateur

par Suzanne Major
BA, CE, MA ÉPE

Comme nous avons toujours à cœur de prodiguer les meilleurs soins possibles aux enfants dont nous nous occupons dans nos services de garde, nous prêtons attention aux facteurs provisoires de la qualité et aux différents aspects du développement en utilisant un cadre d'analyse du développement par stades. Pour contribuer au développement des enfants et à leur éducation, nous observons, prenons des notes, évaluons et analysons. Pour ce faire, nous utilisons des outils comme le COR (Child Observation Record ou dossier d'observation de l'enfant) de High Scope et des listes de contrôle du développement physique et socio-affectif. Depuis un certain temps, beaucoup d'éducateurs et de travailleurs sociaux utilisent les comportements liés à l'attachement pour expliquer le comportement des enfants ou les problèmes de développement auxquels ceux-ci font face.

Dans les décennies précédentes, les comportements liés à l'attachement étaient définis par les cognitivistes à des fins de recherche, mais depuis peu, les intervenants de différents domaines de la garde d'enfants tentent d'utiliser ces définitions dans leur pratique. En matière de développement affectif, un attachement sûr peu garantir un certain nombre d'éléments universels tels qu'un sentiment de sécurité, d'appartenance et de dignité, une promesse d'avenir et, en matière de développement cognitif, l'encodage original de la langue et des mécanismes de communication. Or, selon certains chercheurs spécialistes du domaine cognitif, les comportements liés à l'attachement sont culturels. Il faut remettre en question l'idée que, dans nos services de garde, tous les enfants, quelle que soit leur origine, doivent se comporter de la même façon ou qu'ils souffrent d'une carence affective si ce n'est pas le cas.

Cooper, Hoffman, Marvin et Powell (1999, p. 110), pour ne renvoyer qu'à un seul des nombreux rapports de recherche portant sur ce sujet, utilisent les traits suivants pour cerner les comportements révélant un attachement sûr :

- L'enfant ne s'éloigne pas de la personne à laquelle il est attaché.
- L'enfant, tout en explorant son univers, aime rester à proximité de cette personne et signale ce besoin de rapprochement en se retournant vers elle et en établissant un contact visuel.
- L'enfant semble vouloir que l'adulte se tourne vers lui, le regarde et prenne plaisir en sa compagnie.
- À un moment donné, l'enfant revient vers l'adulte, monte sur ses genoux ou se colle contre lui.
- L'adulte ne montre aucun signe d'impatience, verbalise son affection et le plaisir qu'il éprouve à répondre aux besoins de l'enfant.

Utiliser ces critères comportementaux pour la recherche est une chose, mais s'en servir pour une évaluation psychosociale ou une stratégie d'intervention et d'éducation est risqué. Ces comportements sont effectivement manifestes chez les enfants heureux, mais ces enfants comblés les apprennent de nous. Dès leur naissance, nous renforçons ces comportements. C'est magnifique de voir un enfant heureux se tenir tout près de sa mère et de son père. Nous en sommes nous-même heureux. Toutefois, les comportements liés à l'attachement sont culturels : la beauté est dans l'œil de l'observateur. Un peu d'histoire pourra sans doute mieux illustrer mon propos.

« Heaven's gift », « the Awakening » ou « Happy Dreams » représentaient dans les années 20, 30 et 40 des images parfaites d'enfants adorables dessinées par Bessie Pease Gutmann, célèbre illustratrice de magazines américains. En menant une recherche dans des magasins d'antiquité du Québec, du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse pour y trouver des artefacts liés à la petite enfance, j'ai vu ces visages aux joues roses et au regard perçant parmi la poussière et le méli-mélo et j'ai été émue par leur charme. C'étaient là les visages et les représentations ultimes de l'objet de l'attachement maternel de l'époque. C'étaient aussi des symboles puissants

puisque ces beaux bébés, dodus, propres et qu'on aurait cru poudrés, portaient des vêtements simples, étaient enveloppés dans des couvertures à la texture moelleuse et tenaient souvent un jouet à la main. Pas le moindre souci, pas la moindre inquiétude! Ces images évoquaient la chaleur, la sécurité, la santé et le luxe d'un petit amusement : les valeurs sociales de l'heure, à une époque stigmatisée par la grande dépression et par les guerres mondiales. Ces valeurs représentaient ce que les choses devaient être pour les très jeunes enfants et ce que les adultes devaient faire pour qu'il en soit ainsi! Mais ces images témoignaient également du degré de réussite des adultes prenant soin des enfants.

Les magazines d'aujourd'hui montrent, en couverture, des photos de petits enfants heureux, minces, curieux et aux yeux brillants : ce sont les nouveaux objets de l'attachement parental. Les choses ont changé au sens où les enfants appartiennent maintenant au royaume affectif des deux parents. Les parents, imprégnés des valeurs actuelles, veulent que, dès leur plus jeune âge, leurs enfants soient instruits, autonomes et perspicaces, au lieu d'être innocents et dépendants.

Nous les dépeignons donc habillés de t-shirts, de jeans, de vêtements sport et de parures de fête, jouant dans des espaces ouverts avec leurs pairs, à l'image des bébés GAP, Nike ou Klein — c'est-à-dire à l'image des adultes épanouis et prospères que nous souhaitons être. Ces images représentent l'objet de l'attachement parental, mais il s'y rajoute une capacité, un potentiel, une volonté d'agir, une intelligence et des chances égales. C'est ainsi qu'il devrait en être pour les jeunes enfants aujourd'hui et c'est ce que les adultes doivent faire pour assurer la survie et le statut social de leur progéniture. Une chose n'a pas changé dans l'histoire récente de la petite enfance : il faut continuer à assurer la survie des enfants, quoique, dans le monde occidental, la survie de base suit garantie par la médecine moderne, le bien-être social, la paix et la prospérité. Le statut social est donc devenu une préoccupation de premier plan. Les images que nous créons de nos petits enfants en disent long sur ce que nous voulons et avons besoin qu'ils soient et sur l'environnement et la culture dont ils sont issus.

Exhiber nos bébés bien habillés, beaux et en santé est un signal de réussite et une façon de claironner notre statut. Les petits enfants ont besoin qu'on prenne soin d'eux et, ce faisant, ils prennent soin des adultes. L'attachement a plus d'une fonction : assurer la survie des très jeunes enfants, mais aussi assurer le statut social des adultes qui en prennent soin. Margaret Mead (1930, p. 25) l'a défini clairement dans son étude des enfants Manus de la Nouvelle-Guinée.

L'attachement est reconnaissable à des comportements précis tant chez les parents que chez l'enfant, mais ceux-ci sont culturels. Nous aimons que les petits enfants soient calmes, affectueux, qu'ils aient les yeux brillants, qu'ils soient curieux et dociles mais pas au point de devenir dépendants. Nous voulons qu'ils soient patients, capables d'attendre et d'obéir, qu'ils demeurent attachés dans les sièges d'auto et les marchettes, qu'ils se tiennent debout en ligne ou qu'ils s'assoient tranquillement au service de garde. Tout ceci est tel que ça devrait être, une bonne préparation pour les douze ou quinze années d'études qui s'en viennent, qui sont leur lot dans notre culture! Les parents des enfants Manus avaient besoin qu'ils soient physiquement forts et autonomes, « manoeuvrant » seuls leur propre canoë dans la lagune dès l'âge de trois ans, faisant montre de comportements d'attachement se manifestant notamment par des cris, des lamentations, des coups et des marques d'impatience, une solide préparation pour la vie adulte où ils deviendront des négociateurs et des commerçants habiles. C'était là le genre de choses valorisées par les parents des enfants Manus.

Les comportements d'attachement sont conçus pour répondre aux exigences d'environnements particuliers. L'enfant qui grandit au bord de la mer dans un endroit chaleureux et paisible ou dans une ferme où il doit s'acquitter d'une foule de tâches, ou dans une zone où il doit affronter la guerre, le deuil et la peur devra adopter des comportements d'attachement conformes à son milieu. En outre, les personnes auxquelles les enfants s'attachent ne sont pas toujours la mère et le père, et l'attachement n'a pas toujours lieu entre la naissance et le troisième mois, ni entre le troisième mois et le dix-huitième mois, comme on le croit généralement. Là où la mortalité infantile est élevée, l'attachement se produit une fois que la survie physique devient probable.

Les comportements faisant état d'un attachement sûr empruntés à la recherche et valorisés de nos jours ne relèvent pas de la magie. Ils peuvent s'avérer utiles pour les enfants de notre milieu, mais on peut difficilement les appliquer à toutes les cultures. Qui plus est, il faut une longue formation pour pouvoir les utiliser. Nous devrions essayer de trouver des images d'enfants représentés tels que les parents de différentes cultures désirent qu'ils soient si nous voulons comprendre les qualités auxquelles les parents accordent de l'importance chez leurs enfants. Nous disposerions ainsi de comportements d'attachement définis par les milieux respectifs.

Suzanne Major est étudiante au doctorat en anthropologie de la santé et de l'éducation dans les services de garde, enseignante et responsable du certificat en petite enfance et famille : intervention précoce, et responsable du certificat en santé communautaire à l'Université de Montréal.

Utilisation d'un langage inclusif en éducation de la petite enfance

La responsabilité des intervenantes

par Jess Woods
B.Sc., études de l'enfant, Université de Guelph

NDLT : L'article ci-dessous, traduit de l'anglais, présente une étude menée dans un milieu anglophone qui se penche sur l'emploi du genre grammatical à l'oral. Il est à noter que le genre grammatical fonctionne différemment en français.

Il y a des décennies, les chercheurs en psychologie du développement ont reconnu qu'il était impératif d'éviter le langage n'employant qu'un seul genre afin de créer un milieu véritablement équitable. Le langage où le masculin a valeur de neutre est la forme la plus répandue de ce type de langage. Les termes *fireman* (pompier) et *mailman* (facteur) employés pour désigner les personnes qui travaillent au service des incendies ou de la poste constituent des exemples de masculin à valeur de neutre, puisque nous savons tous qu'il y a des hommes aussi bien que des femmes qui travaillent à ces endroits. Le masculin à valeur de neutre s'entend de termes masculins employés pour désigner autant des hommes que des femmes. À titre d'éducatrices de la petite enfance, la plupart d'entre nous faisons des efforts pour nous assurer que notre « environnement verbal » ne fait pas de discrimination par le genre grammatical. Ainsi, nous tentons de remplacer *fireman* et *mailman* par leur équivalent neutre *fire fighter* et *letter carrier*.

La recherche sur les enfants et la langue confirme que nos efforts sont bénéfiques pour les cerveaux et les concepts de soi en développement. Des études expérimentales ont largement corroboré l'idée que l'emploi du masculin à valeur de neutre ne fonctionne pas. En fait, il encourage les enfants à se former des idées et des images seulement à propos des garçons et des hommes. Qui plus est, l'emploi d'un langage sexiste pour parler de certaines occupations (comme nommer les *janitors* [concierges] des *cleaning ladies* [femmes de ménage] ou l'emploi constant du pronom masculin pour accompagner des noms comme *doctor* [docteur]) affecte en fait les perceptions que se font les enfants du rendement des hommes et des femmes dans certains secteurs.

Il y a quelques années, je me suis vivement intéressée à toute l'incidence que peuvent avoir les mots d'une éducatrice de la petite enfance sur un cerveau en développement. En me renseignant sur ce domaine de recherche, j'ai pu repérer avec plus de facilité les différentes formes de langage n'employant qu'un genre et de langage non sexiste que j'entendais autour de moi. J'ai créé un outil d'observation pour pouvoir consigner ces paroles par écrit de manière officielle et impartiale. Cet outil visait à noter tout mot ayant un genre, soit un énoncé révélant le sexe de la personne à laquelle faisait référence une éducatrice. Cet outil a permis de noter des référents propres à chaque sexe (comme *he*, *she*, *lady* et *man* [il, elle, dame, homme]) et des termes propres à chaque sexe (comme *businessman* [homme d'affaires]) pour désigner des personnes et des animaux (comme des jouets, des animaux en peluche, les personnages d'une histoire) ainsi que des personnes et des animaux hypothétiques ou non présents (comme parler d'un rendez-vous chez le dentiste avec l'enfant en lui demandant « est-ce qu'elle a nettoyé tes dents? »). Les référents ayant un genre

employés pour désigner un enfant ou une autre personne dans la pièce n'ont pas été notés. Après avoir observé dix éducatrices de la petite enfance dans divers programmes d'une petite communauté du Sud de l'Ontario, j'ai publié une étude dans le *Canadian Journal of Infancy and Early Childhood*.

En analysant les données, j'ai constaté que les éducatrices faisaient effectivement preuve d'une grande vigilance pour éviter le masculin à valeur de neutre, comme facteur et pompier, puisque j'ai relevé seulement quelques occurrences de tels termes. Toutefois, j'ai été surprise par le très fort pourcentage de mots ayant un genre qui était nettement uniquement masculin. J'avais pris la peine de noter le contexte dans lequel ces mots étaient susceptibles d'apparaître. Quand, par exemple, les éducatrices lisaient un livre d'histoires aux enfants, 108 des 132 occurrences notées étaient de genre uniquement masculin, c'est-à-dire que la plupart des mots ayant un genre (pour ne pas dire presque tous) étaient *he*, *him*, *his*, *man* et *boy*, et seulement quelques occurrences de *she*, *her*, *hers*, *woman* et *girl*. De plus, en parlant d'animaux, comme le font souvent les éducatrices, sept des 10 d'entre elles ont utilisé au moins 80 % de référents masculins. Plusieurs éducatrices ont utilisé uniquement (100 %) des référents masculins. Dans l'ensemble, un grand nombre des occurrences de qualificatifs uniquement masculins ont été relevées quand les éducatrices lisaient un livre ou chantaient une chanson aux enfants.

La question soulevée n'a pas tellement trait aux termes ayant un seul genre utilisés dans les milieux de la petite enfance. Mon étude permet plutôt de corroborer mon intuition initiale, c'est-à-dire que nous nous éloignons d'un langage où le masculin a valeur de neutre. Malgré cela, le net déséquilibre entre les formes masculines et féminines de la langue met en lumière une question qui mérite notre intérêt. Non, nous n'utilisons plus le masculin à valeur de neutre, mais nous semblons surutiliser un langage uniquement masculin. Et si un enfant est exposé à un environnement verbal où la grande majorité des référents sont masculins, la grande majorité des pensées et des images qu'ils évoqueront seront des hommes et des garçons. Cela laisse entendre qu'un milieu qui emploie majoritairement le genre masculin a un effet pareil ou semblable à un milieu rempli de masculins à genre neutre!

Le fait que la plupart des occurrences ayant seulement un genre masculin aient été relevées lors de la lecture d'une histoire ou dans les chansons suggère que le problème n'est pas individualisé, mais qu'il est plutôt systémique dans le secteur des soins et de l'apprentissage de la petite enfance, c'est-à-dire que bon nombre des livres utilisés par l'éducatrice moyenne se trouvent aussi dans le répertoire des intervenantes de toute une région géographique. Or, il existe des façons à portée de la main d'améliorer la situation dans chaque groupe de garde. Un simple survol des histoires dans le coin de lecture révélera rapidement si les personnages sont surtout des hommes ou des femmes. Pour atteindre l'équilibre, il est possible de changer certains des livres. Les paroles de chansons populaires peuvent être modifiées légèrement pour inclure des *she* (elle comme sujet) ou *her* (elle comme objet). Enfin, de nouveaux livres et de nouvelles chansons contenant des personnages féminins peuvent être intégrés dans le programme. Une façon facile d'apprendre de nouveaux chants est d'en partager à des congrès. Quand j'ai retenu une nouvelle que j'aimais au sujet d'un alligator, par exemple, j'ai donné le sexe féminin à l'animal! Nous intégrons cette chanson dans notre programme pour les tout-petits pour faire contrepoids à tous les référents masculins qui se trouvent dans la plupart de nos chansons populaires.

Les chercheurs en psychologie et sur le développement humain s'inquiètent que les enfants évoluant dans un milieu où l'environnement verbal a un biais favorable au masculin en viennent à croire que les hommes sont la « norme » et que les femmes sont leur pendant quelque peu moins important. Quand ce que nous disons en présence des fillettes les encourage à se former une opinion et une représentation des garçons, nous courons le risque de les préparer à jouer un rôle de soutien pour des garçons qui veulent assumer tous les rôles! Peu importe comment nous gérons nos salles de jeu, nous ne devons pas perdre de vue que l'imagination des enfants est puissante. Si nous voulons qu'une certaine vision du monde s'installe dans l'esprit des jeunes garçons et filles – dans le cas présent que les sexes occupent une place égale dans la création d'une société progressiste et saine –, nous devons nous efforcer de créer un milieu qui y est propice. Malheureusement, il y a place à l'amélioration dans bien des ressources conçues pour les jeunes enfants. Mais avec un peu de sensibilité et de créativité, nous pouvons nous assurer que notre influence consciente vient aux oreilles des enfants dont nous nous occupons.

Références

Bandura, A. et R.H. Walters (1963). *Social learning and personality development*, Toronto, Holt, Rinehart and Winston.

Bem, S.L. (1981). « Gender schema theory: A cognitive account of sex typing », *Psychological Review* 4, 354–364.

Fisk, W.R. (1985). « Resposes to "neutral" pronoun presentations and the development of sex-biased responding », *Developmental Psychology*, 21, 481–485.

Hyde, J. S. (1984). « Children's understanding of sexist language », *Developmental Psychology*, 20, 697–706.

Liben, L. S., R.S. Bigler et H.R. Krogh (2002). « Language at work: Children's gendered interpretation of occupational titles », *Child Development*, 73, 810-828.

Martyna, W. (1978). « What does 'he' mean: Use of the generic masculine », *Journal of Communication*, 28, 130–138.

Spender, D. (1980). *Man made language*. Boston, Routledge.

Stericker, A. (1981). « Does this 'he or she' business really make a difference? The effect of masculine pronouns as generics on job attitudes », *Sex Roles*, 7, 637–641.

Switzer, J. Y. (1990). « The impact of generic word choices: An empirical investigation of age- and sex-related differences », *Sex Roles*, 22, 69–82.

Virley O'Connor, B.J. et R. Walsh-Bowers (1998). « A preliminary examination of the effect of gender-based language on children's imagery », *The Alberta Journal of Education Research*, 64, 103–105.

Woods, J. (2007). « Children and gender-exclusive language », *The Canadian Journal of Infancy and Early Childhood*, 9 (3).

En route, toutes voiles dehors, vers de nouveaux rivages aux « pratiques » novatrices…

par Corine Ferguson

Directrice générale de l'Alberta Resource Centre for Quality Enhancement (ARCQE).

Autrefois…

À titre d'éducatrice de la petite enfance et d'ancienne directrice de garderie, je me demandais souvent avec étonnement – alors que je m'affairais à résoudre les problèmes de ratio et à répondre aux exigences administratives tout en affrontant les urgences du quotidien – comment serait la vie dans un milieu de travail où l'on pourrait mettre à l'épreuve ses connaissances théoriques (éducation) au moment propice à l'apprentissage (expérience) au fil des occasions qui se présentent? Dans le monde de la garde d'enfants, il me semblait à la fois triste et curieux de constater que plus on acquérait de connaissances et faisait de découvertes dignes d'être partagées avec d'autres professionnels, moins il semblait y avoir d'occasions d'échange et de mentorat avec ses collègues. Qui aurait pu dire que quelque 25 années plus tard, l'encadrement d'une organisation axée entièrement sur la création de stratégies novatrices et sur les pratiques exemplaires pour soutenir le milieu des services de garde deviendrait un emploi à plein temps?

Maintenant…

Aujourd'hui, l'Alberta Resource Centre for Quality Enhancement (ARCQE), nouvellement constituée en société et axée avec enthousiasme sur le développement de la capacité et le rehaussement de la qualité des programmes en Alberta, en est à sa cinquième année de fonctionnement. À l'origine, il s'agissait d'un simple projet institué au terme de la mise sur pied d'un partenariat entre l'Alberta Child Care Association, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et l'Association canadienne des programmes de ressources pour la famille. Dans ses cinq brèves années d'existence, l'ARCQE a non seulement créé et mis à l'essai de nouveaux services encore jamais imaginés, mais elle a aussi travaillé avec plus de 850 programmes de garde accrédités afin d'offrir un soutien permanent et de rehausser la qualité. Mettant l'accent sur les forces et sur une approche fondée sur les relations, l'ARCQE se penche sur les besoins des programmes en appliquant des stratégies théoriques et pratiques dans les domaiens suivants :

- la création d'un esprit communautaire;
- la formation et le perfectionnement professionnel;
- la recherche et la mise en œuvre de pratiques exemplaires;
- l'expansion et la distribution des ressources;
- le mentorat et l'encadrement.

Avec une foule de ressources et de services créatifs mis sur pied chaque jour et avec plus de 20 000 heures de soutien au cours des cinq dernières années seulement, la demande de service auprès de l'ARCQE a augmenté de façon exponentielle, renforçant du même coup l'importance énorme que le secteur lui attribue.

Demain…

Alors… vers où voguer? Avec un site Web interactif enregistrant 10 000 visiteurs par mois, il semble que l'intérêt soit à la hausse tant à l'échelle nationale qu'internationale puisque plus de 35 pays, de par le monde, sont maintenant témoins des pratiques novatrices issues de l'ARCQE. Dans un tel contexte, grâce à des demandes de formation en services de garde qui lui parviennent de partout et d'aussi loin que de Terre-Neuve-et-Labrador et à des demandes d'organisation de conférences se traduisant par plus de 700 communications présentées dans le cadre de congrès, de symposiums – et tout dernièrement, de séances tenues à la National Association of Education for Young Children (NAEYC, en novembre 2009) –, l'ARCQE continue à étendre son rôle de chef de file au sein du milieu des services de garde.

Désormais, les responsables de l'ARCQE, emportés dans le tumulte du quotidien, ne se posent plus qu'une seule question : « Dans le champ de la pratique, vers quels nouveaux horizons devrions-nous voguer demain, toutes voiles dehors? »

Pour de plus amples renseignements sur les services d'ARCQE, consultez notre site Web à l'adresse www.arcqe.ca.

Plaider la cause des terrains de jeu naturels

par Adam Bienenstock

« Les terrains de jeu devraient tous être naturels. Dans un terrain de jeu naturel, les enfants sont véritablement reliés à la nature en jouant; c'est en quelque sorte une salle de classe pour la prochaine génération d'intendants environnementaux. »

—Dr. David Suzuki

Depuis un certain temps déjà, nous concevons et bâtissons partout en Amérique du Nord des terrains de jeu pour les garderies, les écoles, les parcs publics et les établissements d'enseignement. Nous avons entrepris ce travail d'une façon intuitive. Nous fabriquons simplement des terrains de jeu à partir des matériaux avec lesquels nous jouions lorsque nous étions enfants… des roches, des billots, des collines, de la terre, du sable, de l'eau, de gros arbres… Nous avons commencé à agir de la sorte en 1982 avant que ces endroits ne portent le nom de 'playscapes' en anglais ou « terrains de jeu naturels ». On considérait alors notre travail comme une façon d'améliorer la verdure des terrains de jeu et notre mouvement était jugé marginal. Or, dans la dernière décennie, tout a changé. L'ouvrage de Richard Louv intitulé *Last Child in the Woods* a mis en lumière l'importance de relier les enfants à la nature si bien que cet ouvrage, ajouté à beaucoup d'autres tout autant marginaux, nous a tous propulsés dans la norme.

Même si les terrains de jeu naturels conservent leur caractère intuitif pour les éducateurs de l'école expérientielle, ceux-ci peuvent maintenant s'appuyer sur un ensemble toujours plus solide de preuves du lien entre un sain développement de l'enfant et une exposition à la nature. Si on examine la théorie et la pratique relatives aux terrains de jeu sous l'angle de la contribution au développement de l'enfant, on constate que le travail effectué dans le domaine depuis vingt ans ne tient pas la route.

La diversité et la complexité de l'expérience de l'enfant et sa capacité d'interpréter et de découvrir les particularités de son terrain de jeu sont fondamentaux pour son développement physique (Grahn et coll., 1997, Fjortoft et Sageie, 2000, Fjortoff 2004), cognitif et social (Moore et Wong, 1997, Lieberman et Hoody, 1998, Taylor et coll., 1998, Wells et Evans, 2003, Burdette & Whitaker, 2005, Ginsburg. 2007).

Chaque fois que nous prenons la parole à des conférences ou que nous organisons un atelier sur les techniques de conception, nous proposons aux adultes un exercice qui se déroule à peu près comme suit : d'abord, nous demandons aux gens de lever la main s'ils se souviennent d'avoir joué sans surveillance dans un milieu naturel et d'avoir reçu comme instruction de revenir à la maison pour souper ou avant que les lampadaires ne s'allument. La plupart des gens lèvent alors la main. Puis nous leur demandons qui a des enfants. À nouveau, la plupart des gens lèvent la main. Enfin, nous demandons combien d'entre eux laisseraient leurs enfants jouer dehors sans surveillance jusqu'à ce que les lampadaires s'allument. Tout le monde rit nerveusement et environ deux personnes habituellement dans la salle lèvent la main avec appréhension. Ce genre de jeu libre n'a plus cours de nos jours; aujourd'hui, nos enfants jouent dans des enclos (Hillary et coll., 2005, Department for culture, media and sport. UK, 2006, Chancellor 2007). Nos terrains de jeu doivent être à l'avant-scène dans notre quête de rapprochement des enfants avec la nature là et où ils s'amusent. Toutefois, il y a encore des mythes entourant les terrains de jeu, qui barrent la route à tout rapprochement avec la nature chaque fois que nous

consultons un projet sur l'établissement d'un terrain de jeu naturel.

Les trois mythes les plus courants sur les terrains de jeu naturels et comment les combattre.

Premier mythe : Les terrains de jeu sont là pour que les enfants dépensent leur énergie alors que les terrains de jeu naturels ne fournissent pas suffisamment d'activités favorisant la motricité globale.

Une étude effectuée par Danner en 1991 a révélé qu'au moins 60 % des enfants sans surveillance dans un terrain de jeu traditionnel sont complètement sédentaires. L'étude sur le terrain de jeu de Fjortoft et Sageie en 2004 a montré une corrélation positive directe entre le nombre de caractéristiques naturelles (arbres, collines, herbe, sable, eau, etc.) et la quantité d'activités mettant en jeu la motricité globale chez les enfants, tandis que Fjortoft a obtenu en 2004 des résultats améliorés sur le plan de l'équilibre et de l'agilité dans un milieu naturel comparativement à la même quantité de temps passé dans un terrain de jeu traditionnel.

D'après les observations de notre équipe, les enfants qui réussissent le mieux sur une structure de jeu sont les enfants de type « A ». Ce sont les rois et les reines du château, en forme et agressifs et ceux qui ont le plus besoin d'en apprendre sur la façon de jouer en collaboration avec les autres et d'être à l'écoute de leurs besoins. Dans un terrain de jeu naturel, les enfants plus effacés s'engagent, partout sur les lieux, dans des activités imaginatives sociales et créatives, sans faire d'éclats, en collaborant avec leurs camarades et en prenant soin d'eux.

Si on insère la nature dans nos terrains de jeu, les enfants de type « A » deviennent tout naturellement calmes et collaborent. Les 60 % qui restent exercent une activité dans laquelle ils peuvent exceller tout en améliorant leur motricité globale et fine à leur propre rythme. Un milieu naturel entraîne une meilleure concentration en salle de classe, de meilleures notes aux épreuves normalisées (Lieberman et Hoody 1998, Bartosh 2003) et un meilleur conditionnement physique de l'élève dans l'ensemble (Moore et coll., 2003, Fjortoft, 2004).

Deuxième mythe : L'ordre, la propreté et la stérilité sont ce qu'il y a de mieux.

Mon père a été médaillé de l'Ordre du Canada pour sa recherche en immunologie et j'ai été le seul enfant de mon coin à qui on répétait sans cesse de NE PAS se laver les mains avant le dîner de façon à pouvoir bâtir un système immunitaire en bonne santé. Le dégagement gazeux de chrysène des surfaces de jeu en caoutchouc augmente le risque de cancer trois fois plus que la limite acceptable (Office of Environmental Health Hazard Assessment, 2007), tandis que les avantages, pour le développement de l'enfant, de la boue, du sable mouillé et des parties détachées comme les tiges des feuilles et les pommes de conifères (Chancellor, 2007) représentent un outil efficace contre les symptômes du trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (Taylor et coll., 2001, 2004, 2009).

Les enfants ont besoin de saleté! La saleté est BONNE (Ruebush, 2009)! C'est un des rares médiums qui leur permet d'être totalement concentrés sur une activité au point de ne pas remarquer qu'on les surveille. C'est, pour beaucoup d'entre eux, le plus loin qu'ils ne pourront jamais aller sans être surveillés

ou interrompus dans leur jeu libre à l'extérieur. Enfin, s'ils doivent avoir de l'ombre, s'il leur faut un couvert, le meilleur et le moins cher est un arbre qui aura besoin de saleté et d'eau (et même de bactéries) pour survivre.

Troisième mythe : Les terrains de jeu naturels ne sont pas approuvés par l'Association canadienne de normalisation.

L'Association canadienne de normalisation (CSA) n'a pas à approuver ni à avaliser quoi que ce soit. Elle a créé un document intitulé CAN/CSA Z614-07 qui représente la ligne directrice qu'elle propose de suivre pour une installation et un usage sûrs des structures de jeu. Le comité de rédaction de la norme relative aux terrains de jeu de la CSA est un organe composé de professionnels engagés dans la conception, la fabrication, la vente, l'inspection, l'entretien, la possession et l'assurance des terrains de jeu. On peut ou non observer la norme. Les éléments de nos terrains de jeu naturels s'y conforment. Toutes les idées que vous pouvez avoir s'y conformeront également. Prenez tout simplement un exemplaire de la norme, lisez-le et tenez-en compte en installant vos caractéristiques naturelles.

Souvenez-vous que l'application de la norme est entre les mains de votre inspecteur accrédité en sécurité des terrains de jeu. Consultez donc cette personne qui a une opinion éclairée tôt dans le processus pour voir où elle se situe par rapport aux éléments naturels. Il pourrait être bon que vous cherchiez à obtenir l'opinion de plus d'un inspecteur avant de décider qui vous aidera le mieux à atteindre vos buts. Vous êtes l'experte en développement de l'enfant pour ce qui est de vos élèves et cette personne est l'experte dans l'application des normes de sécurité. Vous devriez de part et d'autre en sortir gagnantes.

Il y a trois choses que vous devez garder en tête :

1. l'« usage prévu » est un important aspect de la norme;
2. la non-conformité peut souvent être surmontée par un effort de surveillance;
3. les « caractéristiques naturelles du paysage » ne sont pas réglementées à moins d'empiéter sur la zone d'impact d'une structure installée ayant une hauteur de chute.

Il y a beaucoup d'autres mythes semblables, mais ce sont là les trois principaux. La prochaine difficulté sera de savoir comment aborder la conception et l'installation de votre terrain de jeu naturel.

Donc, vous voulez bâtir un terrain de jeu naturel? Voici quelques conseils.

Planifiez avec les gens en tête

Les aires de jeu devraient être conçues à l'intention des gens qui les utiliseront. Formez un comité d'intervenants et invitez les parents, les enfants et les enseignants à en faire partie. La planification, comme l'a écrit la grande urbaniste Jane Jacobs, doit être axée sur les gens, les utilisateurs de l'aire.

Prenez pour point de départ la nature

L'une de nos histoires favorites sur l'importance de rapprocher les enfants de la nature nous vient du célèbre concepteur d'aires de jeu, Rusty Keeler. Cet homme est passé de la conception d'appareils de jeu pour enfants au travail avec la nature lorsqu'on lui a demandé de dessiner l'appareil de jeu idéal. Après y avoir réfléchi pendant un certain temps, il a dessiné un arbre.

Nous, les adultes, avons tendance à tout compliquer. Commencez par ce qu'il y a de plus simple… un gros billot, une grosse roche, une petite colline, quelques grands arbres (le pin blanc est le favori) et ajoutez-y un peu de sable. Ajoutez au moins cinq éléments à votre idée originale puis

davantage d'éléments dans la mesure où le budget vous le permet. Les enfants aimeront follement un élément… mieux vaut répandre cet amour.

Ajoutez des éléments de jeu ouverts
Souvenez-vous que les plus grands avantages que retirent les enfants du jeu découlent de la diversité et de la qualité d'interprétation des éléments qui leur sont fournis (Fjortoft et Sageie, 2000, Cosco et Moore, inédit). Un billot de bois peut être un dinosaure, un serpent, un avion, une locomotive, tout ce que l'enfant peut imaginer, tandis qu'une voiture-jouet est une voiture… qui devient ennuyeuse. Installez-leur l'élément brut et laissez leur imagination faire le reste (Chancellor, 2007).

Finissez avec des éléments artistiques et de la musique
L'art et la musique sont inclusifs. Ils aident à abattre les barrières dressées par l'âge, la langue et la capacité physique tout en encourageant la collaboration et un comportement peu agressif.

Murales, sculptures, bongos, xylophones et carillons, tout est bon pour commencer. John Dewey est celui qui l'a le mieux évoqué dans son ouvrage révélateur publié en 1932, *Art as Experience*, lorsqu'il a écrit : « C'est l'expérience de l'art qui compte. »

De cet article, j'espère que vous retirerez une chose importante. Ce travail n'est pas compliqué; en fait, c'est le contraire qui est vrai. Si vous voulez voir combien d'autres personnes effectuent ce travail au pays, rendez-vous simplement à l'adresse www.childnature.ca, voyez le nombre de projets et de programmes qui s'y trouvent et ajoutez le vôtre à la liste qui ne cesse de s'allonger.

La recherche, l'expérience et surtout nos enfants nous disent que nous devons nous attaquer au travail de création des environnements où ils pourront être en relation avec la nature. Les éducateurs, les administrateurs des conseils scolaires et les gestionnaires des parcs publics reconnaissent maintenant ce fait. Le rapprochement des enfants avec la nature n'est plus un mouvement marginal, et il est temps pour nous tous de prendre notre place au soleil.

Adam Bienenstock est le PDG et le principal concepteur de Bienenstock Natural Playgrounds (www.naturalplaygrounds.ca) et un administrateur au sein de Canadian Child and Nature Alliance (www.childnature.ca).

References

Bartosh, O. (2003). Environmental education: Improving student achievement. *Thesis for a Masters in Environmental Studies, Evergreen State College*, Olympia, WA.

Burdette H.L. (2005) Whitaker RC. Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Arch Pediatr Adolesc Med. 159*:46–50

Chancellor, B. (2007). Public spaces for play: Creating natural playspaces for children 8-12 years in urban landscapes that support free, imaginative and creative play. *The International Journal of the Humanities*. *5*(4):53-58.

Department for culture, media and sport. *Time for Play.* United Kingdom, 2006.

Faber, T.A., Wiley, A., Kuo, F., and Sullivan, W. (1998) Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment and Behavior 30* (1): 3-27.

Faber T.A., Kuo, F., and Sullivan, W. (2001) Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior* 33 (l): 54-77.

Faber T.A., and Kuo, F. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Jounral of Attention Disorders 12*(4).

Fjørtoft, I., and Sageie, J., (2000). The natural environment as a playground for children–landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning 48*: 83-97.

Fjørtoft, I., (2004) Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*. *14*(2) 21-44.

Ginsburg, K.R., (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaning strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics. 119*:182-191.

Grahn, P., MaÊrtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P., Ekman, A.,1997. UTE paÊ DAGIS. Stad & Land 45: Movium, Sveriges lantbruksuniversitet, Alnarp.

Hillary, B.L., Whitaker, R.C. (2005). Resurrecting free play in young children; Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation and affect. *Pediatrics & Adolescent Medicine. 195*:46-50.

Moore, R., Wong, H.H., (1997). Natural learning: rating environments for rediscovering nature's way of learning. The life history of an environmental schoolyard. *MIG Communications*. Berkley, CA.

Kuo, F., & Faber T.A. (2004). A potential natural treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*. *94*(9), 1580-1586.

Lieberman, G.A., Hoody, L.L. (1998). Closing the achievement gap; Using the environment as an integrating context for learning. *State Education and Environmental Roundtable*.

Moore et al. (2003). Does early physical activity predict body fat change throughout childhood? *Preventive Medicine. 37*:10-17.

Office of Environmental Health Hazard Assessment. (2007). *Evaluation of Health Effects of Recycled Waste Tires in Playground and Track Products.*

Perloff, R.M. (1995). *The dynamics of persuasion.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ruebush, Mary (2009). *Why dirt is good: 5 ways to make germs your friends.* Kaplan Publishing

Wells, N. and Evans, G. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior. 35* (3): 311-330.

Campagne « Going Purple » en faveur du changement

Le rôle de l'éducation de la petite enfance dans la réduction de la violence à l'égard des enfants

par Naila Felix, Sharon Marie Sitaram, Vicki Brown

Les recherches indiquent que nous vivons dans une société violente, au terrain de jeu, dans la rue et à la maison. Bien des enfants sont quotidiennement exposés à la violence. L'Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants estime que « deux à six enfants dans chaque salle de classe au Canada ont été témoins d'une forme quelconque de violence à domicile au cours de la dernière année » (trad. de www.boostforkids.org).

Êtes-vous fatigués et exaspérés de lire des articles sur des enfants vivant dans la violence ou étant maltraités par un adulte? Évidemment que oui! Tout le monde l'est. Un groupe particulier d'étudiantes en éducation de la petite enfance, d'éducatrices et de professionnels a choisi de canaliser cette exaspération dans un but positif. Il s'agit d'une invitation à tous les lecteurs de se joindre à nous pour mettre fin à la violence et à la négligence à l'égard des enfants… en participant à la campagne « Go Purple! » une journée par année.

À titre d'éducatrices de la petite enfance, nous savons qu'il est important de défendre les enfants, qui souvent ne peuvent pas s'exprimer. Combien de fois avons-nous fait valoir cet argument? Croyons-nous que tous les enfants peuvent vivre en paix dans notre province et notre pays ? En Ontario, au cours du mois d'octobre, la réponse à cette question est un « *oui, nous le croyons* » retentissant et cette réponse se maintient tout au long de l'année. Cette énergie se fait sentir par les étudiantes aussi bien que par les partenaires communautaires. C'est d'ailleurs ce qui a inspiré la campagne de prévention et de sensibilisation contre la violence à l'égard des enfants de 2009 au collège Humber à Toronto.

De la gauche à la droite : Mabelle Sandoval, Pulcheria Mathurin, Naila Felix, Maggie Ferreira, Sharon Marie Sitaram et Filipa Saraiva.

Cette campagne a atteint un nouveau sommet et une ampleur sans précédent quand des partenaires communautaires ont exprimé leur solidarité à l'égard de la cause et du message. La campagne « Go Purple! » est un événement annuel qui se tient dans tout l'Ontario et qui a été lancé par BOOST, un organisme communautaire à but non lucratif qui offre des programmes et des services aux enfants, aux adolescents et à leur famille après qu'un incident de violence ou de négligence s'est produit.

Les étudiantes en éducation de la petite enfance ont participé à cette campagne depuis bon nombre d'années, sensibilisant ainsi l'opinion au collège et y amassant des fonds pour BOOST et la Société d'aide à l'enfance. Les deux services de garde du collège prennent part à la campagne, ainsi que des étudiantes et des membres du corps professoral. Cette campagne est aussi interdisciplinaire puisque des étudiantes en soins infirmiers en sont les ardentes ambassadrices depuis quelque temps.

Au nouveau campus d'Orangeville du collège Humber, les étudiantes ont noué des relations avec la collectivité, qui a réagi de manière remarquable. Le campus étant situé dans le centre récréatif local, on y trouve des familles, dont bon nombre ont été touchées par la campagne des étudiantes qui s'est poursuivie toute la journée et au cours de la soirée. Dans une collectivité rurale comme Orangeville, il est essentiel d'établir des partenariats. Les étudiantes, les membres du corps professoral et des membres de la collectivité ont souligné que l'un des avantages de tenir une campagne comme « Go Purple! » dans une petite collectivité est la possibilité d'en faire un événement axé sur la communauté puisque les fonds amassés sont directement versés à des programmes de soutien communautaires, comme les Dufferin Child and Family Services.

Les étudiantes du programme d'études supérieures en éducation spécialisée de la petite enfance ont assumé la direction de cette campagne et l'ont mise en œuvre auprès des familles à un Centre de la petite enfance de l'Ontario à Brampton. Cette idée est venue d'une étudiante en stage qui a senti l'occasion d'atteindre les parents avec qui elle travaillait toutes les semaines. Les étudiantes organisatrices ont communiqué avec des représentants de BOOST, qui ont présenté un atelier intitulé *Stress Free Parenting* pour offrir des conseils sur l'éducation des enfants et la gestion du comportement. Les parents ont été invités à bâtir un réseau entre eux et la collectivité et ont reçu de l'aide pour le faire. À la suite de l'atelier, le centre a reçu de nombreux appels pour tenir des événements semblables.

Prenons davantage l'initiative de parler, de discuter, de poser des questions et de tendre la main à nos collectivités dans des efforts conjoints pour éliminer la violence et la négligence de la vie des enfants.

Il est important de sensibiliser le public puisque bon nombre d'entre nous ne savons pas comment reconnaître un adulte, un aîné ou un enfant victime de négligence et ne savons pas quoi faire pour apporter notre aide.

L'action militante et la sensibilisation du public ouvrent les yeux à ce qui se passe dans le pays et même dans notre propre cour. En sensibilisant le public, on milite en faveur du changement. Pour changer les choses, il faut faire de petits pas. Quand les étudiantes, les éducatrices de la petite enfance, les parents et des citoyens préoccupés s'en mêlent, nous pouvons tous avoir une grande influence sur la sécurité et le bien-être des enfants des quatre coins du Canada.

Auteures : Naila Felix, Sharon Marie Sitaram, Vicki Brown. Naila et Sharon sont étudiantes au programme d'études supérieures en éducation spécialisée de la petite enfance au collège Humber. Vicki est étudiante à temps plein au programme d'éducation de la petite enfance au collège Humber, campus Orangeville

Auteures collaboratrices : Lisa Teskey, coordonnatrice, programme d'études supérieures en éducation spécialisée de la petite enfance au collège Humber. Kathryn Lockwood, membre du corps professoral, programme d'études supérieures en éducation spécialisée de la petite enfance, collège Humber. Julie Valerio, membre du corps professoral, programme de formation en éducation de la petite enfance, collège Humber.

PRÉVENTION ET INTERVENTION PRÉCOCE + ENRICHISSEMENT DES COMPÉTENCES

Certificat en petite enfance et famille

QUALIFICATION RECONNUE PAR LE MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS DU QUÉBEC

Responsable de programme : Suzanne Major | **www.fep.umontreal.ca/enfance**

Faculté de l'éducation permanente
La faculté d'évoluer

Université de Montréal

Qui aurait pu croire que la science puisse être aussi simple? Avec *Wings of Discovery*MC, elle peut l'être!

par Mary Quinn, ÉPE

Qui eût pu penser que quelques tranches de pain pourraient faire tant de merveilles et éveiller le désir de la découverte chez les enfants? Après avoir trouvé un morceau de pain rassis dans un reste de collation, des éducatrices, à Assiniboine Children's Centre à Winnipeg (Manitoba), ont utilisé quelques tranches de pain comme point de départ d'une de leurs expériences scientifiques de la semaine. Les enfants, sans cesse à l'affût d'occasions d'explorer la science, se sont réunis autour d'une table pour discuter de la provenance du pain, des différentes sortes de pain et du goût du pain (en en dégustant, bien entendu, quelques délicieuses bouchées!); ils se sont aussi interrogés sur l'importance du pain dans le monde. Après avoir émis des hypothèses sur ce qui peut arriver au pain lorsqu'on le laisse à l'air libre pendant un certain temps, les enfants ont fait des dessins illustrant leurs prédictions tandis que le personnel consignait leurs réponses.

Pendant une semaine, des tranches de pain ont été conservées de diverses façons – à l'air libre, dans un sac de papier, dans un sac et dans un contenant de plastique scellés. Tous les matins, les enfants se rassemblaient autour de la table où étaient étalés leurs dessins et leurs hypothèses, et les échantillons de pain étaient mis à leur disposition. Les enfants étaient intrigués par ce qu'ils voyaient, ressentaient et sentaient. À mesure que le pain changeait, leurs commentaires changeaient également. Selon une des éducatrices : « C'était une expérience tellement facile à offrir aux enfants. Les réactions qu'elle a entraînées étaient si réelles, si honnêtes et si amusantes! » En voici quelques-unes :

*Wings of Discovery*MC *Preschool Explorations in Science and Technology* est une ressource

- qui inspire les éducatrices et éducateurs de jeunes enfants de deux ans et demi à six ans;
- conçue de pair avec une équipe d'éducatrices et d'éducateurs de la petite enfance provenant de tous les coins du pays;
- conçue pour convenir à toutes les approches éducatives axées sur la petite enfance;
- qui comporte cinq projets d'enquête visant à amener les enfants à satisfaire leur curiosité naturelle à l'égard du monde;
- qui compte aujourd'hui les projets suivants : Discovering Dinosaurs (Découvrir les dinosaures), Food Chemistry (La chimie des aliments), Grocery Store (L'épicerie), My Healthy Body (Mon corps en bonne santé) et Plants Up Close (Les plantes vues de près);
- dont les projets comportent dix explorations, des points d'entrée possibles, des suggestions de questions à se poser, des renseignements de base pour les éducatrices et éducateurs et des idées pour faire participer toute la famille.

- « Oh, regarde-moi cette couleur. »
- « C'est dur comme de la pierre. »
- « Ça ressemble au lunch que j'ai laissé dans mon casier. »
- « C'est la chose la plus dégueu que j'aie jamais vue! » (Et comme l'ont observé les éducatrices, plus c'est dégueu, mieux c'est!)

Une simple expérience scientifique a ouvert la porte à la découverte, à l'exploration, à la narration de contes, aux échanges sociaux, au langage et à la participation : qui l'eût cru?

Il n'est pas nécessaire que la science soit compliquée, oubliée sur une table dans un coin de la pièce, ni qu'elle soit une activité isolée n'ayant rien à voir avec tous les autres programmes. L'exploration scientifique peut être une façon inspirante d'observer activement et de découvrir ce qui se produit dans le monde, d'y réfléchir et de changer le cours des choses. Une seule observation, comme du pain qui moisit, peut mener à une foule d'occasions d'apprentissage.

Fondée sur une exploration tirée du nouveau projet ***Wings of Discovery***^{MC} **Preschool Explorations in Science and Technology** (Exploration n° 4, Du pain frais, tiré du projet ***Grocery Store***), l'histoire ci-dessus pourrait servir de tremplin à d'autres investigations. Pourquoi ne pas essayer de vous y lancer vous-même? Qu'est-ce qui arrive lorsque le pain est conservé au congélateur? Comment différents types de pain réagissent-ils lorsqu'ils sont conservés de la même façon? Quelle est la longévité du pain frais par rapport au pain acheté au magasin? Encore mieux, pourquoi ne pas fabriquer votre propre pain (voir Exploration n° 4, Faire son pain, tiré du projet ***Food Chemistry***) et explorer la meilleure façon de le conserver? Enrichissez l'apprentissage en allant au-delà d'une activité isolée. Disposez, sur la table où vous faites vos découvertes, différents types de récipients pour le pain et de la pâte à modeler, utilisez du pain rassis comme outil de peinture spongieux ou remplissez divers sacs de pain de vieux journaux que vous déposerez dans le coin consacré au théâtre.

En faisant des activités scientifiques avec les enfants, vous leur donnerez l'occasion d'acquérir des techniques d'apprentissage qu'ils conserveront toute leur vie. L'observation et l'analyse sont des compétences clés qui s'acquièrent en se livrant à de telles activités. La recherche a montré que le niveau de compétence et de réflexion abstraite des enfants augmente lorsqu'ils sont exposés à de telles expériences ou doivent résoudre des problèmes. En outre, les compétences cognitives,

sociales, linguistiques et motrices s'améliorent au contact de l'exploration scientifique. Qui l'eût cru?

Vous voulez offrir un plus large éventail d'occasions d'apprentissage scientifique aux enfants dont vous avez la garde?

Rendez-vous tout d'abord sur le site **wingsofdiscovery.ca** pour trouver des exemples d'explorations tirées du programme ***Wings of Discovery***[MC]. Vous voulez savoir comment incorporer les explorations de ***Wings of Discovery***[MC] dans votre programme? Vous cherchez à obtenir des idées sur la façon d'intégrer la science dans votre environnement d'apprentissage? Nous avons élaboré un DVD d'orientation et de soutien pour vous suggérer des façons d'augmenter le nombre d'activités scientifiques dans votre salle de classe.

Allez-y; faites des explorations scientifiques avec les enfants! Qui aurait pu dire à quel point c'est facile et amusant?

Vous avez déjà ***Wings of Discovery***[MC]? Pour un supplément au guide actuel de l'utilisateur, communiquez avec Let's Talk Science par téléphone au numéro 1-877-474-4081 ou par courriel à l'adresse info@wingsofdiscovery.ca. Vous recevrez un exemplaire du nouveau DVD d'orientation et de soutien.

INFO-SANTÉ

Les cours de natation et la sécurité aquatique pour les jeunes enfants

Bien des jeunes enfants adorent être dans l'eau ou près de l'eau, que ce soit dans la piscine familiale ou à la plage locale. Pourtant, sans mesures de sécurité convenables, l'eau peut représenter un danger pour les jeunes enfants.

La noyade est l'une des principales causes de décès chez les enfants de 1 à 4 ans. La plupart du temps, les bébés et les tout-petits se noient à la maison, dans le bain ou dans une piscine.

Il faut seulement une seconde pour se noyer, et la catastrophe est presque toujours silencieuse. Les enfants peuvent se noyer dans à peine 4 cm (1,5 pouce) d'eau.

Quand mon enfant peut-il commencer à prendre des cours de natation?

Il n'existe pas beaucoup de recherches sur l'âge exact auquel les jeunes enfants sont prêts à apprendre à nager. Selon plusieurs études, les enfants n'ont pas les habiletés nécessaires pour nager seuls avant l'âge de quatre ans, même s'ils prennent des cours plus jeunes.

Si votre enfant a moins de 4 ans, privilégiez des programmes de natation qui enseignent la confiance en soi à l'enfant dans l'eau et qui transmettent les rudiments de la sécurité aquatique aux parents. Ce sont d'excellentes occasions pour participer à des activités familiales amusantes qui favorisent un mode de vie sain.

Conseils sur la sécurité aquatique

- Un adulte doit superviser tous les enfants qui se trouvent dans l'eau ou près de l'eau, et ceux-ci ne doivent jamais rester seuls dans une piscine ou un bain, même un tout petit instant.
- Les nourrissons et les tout-petits doivent toujours se trouver **à distance de bras** d'un adulte lorsqu'ils sont dans l'eau ou près de l'eau, ce qui inclut les piscines, les bains, les plages et les autres sources d'eau.
- Les nourrissons qui ne peuvent s'asseoir sans être soutenus et qui sont trop jeunes pour porter un VFI doivent être tenus par un adulte en tout temps.
- La Société de sauvetage recommande un ratio de supervision par les adultes de 1:1 pour les nourrissons (un adulte supervise un seul nourrisson) et de 1:2 pour les tout-petits de moins de trois ans (un adulte supervise un maximum de deux enfants de moins de trois ans). Les adolescents ne doivent pas superviser des nourrissons et des tout-petits sans la présence d'un « copain » superviseur adulte.
- Tous les nourrissons qui pèsent au moins 9 kg (20 livres) et les tout-petits qui nagent ou jouent dans l'eau ou près de l'eau devraient porter un VFI ou un gilet de sauvetage.
- Il faut sécuriser tout le contour des piscines de propriétés privées avec des clôtures dont la porte se ferme et se verrouille automatiquement de l'intérieur. Le loquet de la porte devrait se trouver hors de portée des enfants et être verrouillé lorsque la piscine n'est pas utilisée. Vérifiez les règlements de votre localité pour connaître la hauteur et le type de clôture exigés dans votre région.
- Les parents et les propriétaires de piscine devraient apprendre à nager et à porter secours à une victime de noyade et maintenir à jour leur formation en premiers soins et en réanimation cardiorespiratoire (RCR). Les propriétaires de piscine doivent se doter d'un plan d'urgence et conserver un téléphone sur la terrasse de la piscine ou à côté de celle-ci.

Pour de plus amples informations, visitez le site Web de Soins de nos enfants de la Société canadienne de pédiatrie à l'addresse www.soinsdenosenfants.cps.ca la.

Les programmes de la petite enfance intégrés en milieu scolaire : incidence sur le bien-être des enfants et des parents

Tomoko N. Arimura et Carl Corter

Être parent peut revêtir différentes significations selon les gens, mais presque tout le monde s'entend pour dire que c'est beaucoup de travail et que ça peut être stressant par moments. Au Canada, les parents de jeunes enfants essaient de s'y retrouver dans un imbroglio de services fragmentés puisqu'il n'existe pas de système cohérent de prestation de programmes de la petite enfance (Cleveland et coll., 2006). La maternelle et le jardin d'enfants, les services de garde et les programmes de soutien familial fonctionnent comme des entités distinctes bénéficiant d'arrangements distincts sur le plan du financement (Beach et Bertrand, 2000). Par conséquent, bien des parents doivent composer avec une diversité de services. La nature et la réussite de leurs arrangements dépendent habituellement de la disponibilité des programmes dans la collectivité, des exigences professionnelles et familiales des parents et de leurs propres ressources financières (Friendly, Beach et Turiano, 2002). Les choix qui s'offrent aux familles à faible revenu peuvent être limités à des services de garde à faible coût et souvent de piètre qualité qui risquent d'avoir des répercussions négatives sur la maturité scolaire de leurs enfants (Anderson et coll., 2003; Burchinal, Cambell, Bryant, Wasik et Ramey, 1997) et sur leur réussite scolaire par la suite (Bartnett, 1995; Reynolds et coll., 2007).

PUBLIC HEALTH AGENCY OF CANADA © HER MAJESTY THE QUEEN IN RIGHT OF CANADA, 2008

Les programmes de la petite enfance universels et intégrés en milieu scolaire comptent parmi les avenues les plus prometteuses pour améliorer l'accès aux programmes de la petite enfance et la qualité de ceux-ci (Zigler, Gilliam et Jones, 2006). Grâce à un éventail complet de services offerts à l'école, les familles peuvent maintenant, suite à une seule démarche d'inscription, avoir accès à une multitude de programmes comme la maternelle et le jardin d'enfants, les services de garde et les programmes de soutien familial. Le personnel est censé travailler en partenariat pour offrir une brochette cohérente de programmes. En Amérique du Nord, la recherche

a montré que les programmes de la petite enfance intégrés en milieu scolaire améliorent le développement cognitif et socio-affectif des enfants et favorisent une plus grande participation des parents (voir Corter et coll., 2006; Corter, Patel, Pelletier et Bertrand, 2008; Desimone et coll., 2000). Bien que ces constatations laissent entrevoir un avenir très prometteur, nous en savons peu sur l'incidence que peuvent avoir ces interventions sur la vie quotidienne des enfants et des familles. Par exemple, nous ne savons pas si les enfants qui participent à des programmes de maternelle et de jardins d'enfants et à des services de garde intégrés ressentent les bienfaits de la continuité. Nous ne savons pas non plus si les parents ressentent moins de stress quotidiennement et s'ils se sentent davantage soutenus socialement du fait de pouvoir avoir accès pour leurs enfants, à un seul et même endroit, à de multiples programmes.

Dans cet article, nous examinons quelques-unes des réflexions qui ont cours à propos de l'incidence des programmes intégrés de la petite enfance sur le bien-être des parents et des enfants et nous discutons de l'importance d'une bonne compréhension de ces effets. Nous décrivons par la suite un sondage d'opinion mené auprès des parents et des enfants au sujet de leur vie quotidienne, dans des collectivités scolaires qui offrent des services à la petite enfance, *intégrés et non intégrés*.

Le stress parental normal : les ennuis quotidiens des parents

Le stress parental mérite un examen attentif puisqu'on sait qu'il influe directement, en cascade, sur le comportement des parents et le bien-être des enfants (Creasey et Reese, 1996; Crnic et Low, 2002). Jusqu'à tout récemment, on estimait que le stress parental était attribuable à des événements importants de la vie comme un divorce ou une séparation, un déménagement dans une nouvelle ville ou un décès dans la famille. Les chercheurs se penchaient également sur les relations difficiles entre parents et enfants, autre facteur de stress parental au sein des familles. Ces points de vue mettaient l'accent sur l'idée que le stress parental survient à l'occasion *d'événements majeurs qui se produisent rarement* ou en raison de processus parentaux « *anormaux* ». Toutefois, plusieurs chercheurs ont entrepris de considérer les *événements mineurs se produisant fréquemment* et les processus parentaux *« normaux »* comme des sources importantes de stress.

Afin de saisir l'incidence des frustrations et des irritations quotidiennes qu'entraînent le rôle parental et le comportement habituel, mais souvent provocateur des enfants, Crnic and Greenberg (1990) ont créé un questionnaire intitulé *Parenting Daily Hassles* ou « Les soucis quotidiens nés du rôle parental ». Ce questionnaire décrit plusieurs des ennuis qu'affrontent les parents dans les situations difficiles « normales » qui sont associées aux *tâches parentales* et aux *comportements des enfants*. Selon cette première étude, le stress associé aux « ennuis quotidiens normaux » découlant du rôle parental serait un meilleur facteur de prédiction de l'adaptation des parents et des enfants que le stress lié aux événements majeurs de la vie. Un grand nombre de faits tendent à prouver que, pour les parents dont les enfants sont à la maternelle ou au jardin d'enfants, la nécessité de concilier les services de garde et les heures limitées de présence en classe est un important facteur de stress. Les enfants doivent subir plusieurs transitions, quotidiennement ou chaque semaine, tandis que les parents doivent composer avec deux organisations distinctes dont le personnel, les sources de financement, les règles et les modes de communication diffèrent totalement.

L'importance du soutien social

Les réseaux de soutien social offrent aux parents le soutien affectif et pragmatique dont ils ont grandement besoin et qui peut influer sur leurs croyances, leurs attitudes et leurs comportements (Cochran et Niego, 2002). Tout comme dans le dossier du stress parental, les chercheurs ont découvert que le soutien social est très nettement corrélé avec le comportement des parents. En fait, on a constaté que le soutien social a pour effet d'atténuer l'incidence du stress parental et d'accroître le bien-être des familles (Ostberg et Hagekull, 2000); en d'autres mots, un soutien positif réduit les effets du stress. Dans le contexte de l'apprentissage des enfants, le soutien social offert aux parents semble également être une ressource qui favorise la réussite scolaire des enfants. Par exemple, Lareau et Shumar (1996) ont constaté que les parents d'enfants du niveau élémentaire qui entretenaient des liens avec les enseignants et d'autres parents obtenaient fréquemment des renseignements sur les progrès de leurs enfants à l'école et en échangeaient avec d'autres. De la même façon, Sheldon (2002) a découvert que le réseau social tissé par les parents avec les personnes rencontrées à l'école permettait de prédire leur degré d'implication à la maison (la fréquence des interventions des parents ayant pour effet de soutenir l'apprentissage de l'enfant à domicile) et à l'école (la fréquence de la participation des parents aux activités scolaires, etc.). Ces résultats portent à croire que le fait d'avoir des liens sociaux avec certaines des personnes évoluant en milieu scolaire peut améliorer la capacité des parents de prendre part à l'apprentissage de leurs enfants, un comportement qui, à son tour, est associé au succès de l'enfant.

Parler aux enfants de leur journée

Bien que les enfants soient les bénéficiaires directs de nombreux programmes, très peu d'études, dans le passé, ont tenté de sonder leur opinion dans un cadre d'évaluation de l'incidence des services ou des interventions. En général, on déduit des propos tenus par les parents et des signes d'adaptation et de stress observables chez les enfants, que ces derniers réagissent de telle ou telle façon aux expériences vécues. Toutefois, les chercheurs ont de plus en plus tendance à attribuer aux enfants des tâches adaptées à leur stade de développement, comme des dessins et

des histoires, pour connaître leur point de vue et cerner leur expérience. Par exemple, les chercheurs du Toronto First Duty ont examiné l'opinion qu'ont les enfants de leurs activités quotidiennes dans le cadre de l'évaluation de l'intégration des programmes de garde, des programmes de la maternelle ou du jardin d'enfants, et des programmes de soutien familial. Concrètement, on demandait aux enfants de la maternelle et du jardin d'enfants de parler de leur journée, depuis leur arrivée à l'école jusqu'à leur départ vers la maison. On leur demandait aussi de dire ce qu'ils avaient apprécié et ce qu'ils avaient moins aimé au cours de la journée (Corter et coll., 2006). Un grand nombre d'enfants, interrogés sur ce qu'ils avaient aimé et n'avaient pas aimé pendant la journée, ont répondu en parlant du jeu, ce qui laisse entendre que le jeu peut être très plaisant pour les enfants quand tout se passe bien, mais qu'il peut être aussi source de mécontentement quand les choses ne vont pas comme ils veulent. Ces résultats sont intéressants et mettent en lumière l'importance primordiale que revêt le jeu dans la vie des enfants de cet âge. Cependant, les chercheurs, en négligeant d'interroger un groupe témoin d'enfants qui n'avaient pas fait l'expérience des services intégrés, n'ont pas pu conclure à l'incidence positive de l'intégration sur la vie quotidienne des enfants.

PUBLIC HEALTH AGENCY OF CANADA © HER MAJESTY THE QUEEN IN RIGHT OF CANADA, 2008

Analyse de la vie quotidienne des parents et des enfants

Pour comprendre l'influence que peuvent exercer les services de la petite enfance intégrés sur la vie quotidienne des parents et des enfants, nous avons mené une étude exploratoire comparant les réponses des groupes de parents et d'enfants de la maternelle et du jardin d'enfants issus de deux types différents de milieux scolaires (Arimura, 2008; Corter et coll., 2009). Nous avons choisi *deux milieux scolaires d'intervention* qui avaient mis en œuvre le modèle de services intégrés du Toronto First Duty (TFD). Dans ce modèle, une équipe professionnelle d'enseignantes à la maternelle et au jardin d'enfants, d'éducatrices de la petite enfance, de personnel en soutien familial et d'assistantes à l'enseignement travaillent ensemble pour planifier et offrir des programmes de la petite enfance de base (maternelle et jardin d'enfants, services de garde et soutien familial) et d'autres programmes touchant la santé et la nutrition. Les lieux et les ressources sont combinés et les parents peuvent avoir accès à une procédure d'accueil unique et à des options d'inscription souples. Au moment de la collecte des données, les deux écoles utilisaient depuis cinq ans le modèle de prestation de services intégré.

Nous avons également choisi *deux écoles témoins* qui n'offraient pas de services à la petite enfance intégrés. Même si ces écoles, sur le plan des niveaux de risque démographique, étaient semblables à celles qui mettaient en œuvre le modèle TFD, elles n'avaient pas sur place un programme de services de garde et aucun partenariat officiel n'avait été établi entre les programmes de la maternelle et du jardin d'enfants, les programmes de garde et les programmes de soutien familial. On pouvait présumer que les enfants et les parents seraient exposés à des facteurs de stress quotidien plus élevés en raison de l'obligation où ils se trouvaient de faire face et de s'adapter en permanence à deux milieux distincts.

Méthodologie

Trente-huit parents ont rempli un questionnaire et se sont pliés à des entrevues semi-structurées à propos de leurs routines quotidiennes, de la difficulté de leur rôle parental, de leurs réseaux de soutien social et de leur opinion sur les services à la petite enfance. Douze parents étaient rattachés aux écoles mettant en œuvre le TFD et 16 faisaient partie des écoles témoins. Comme nous cherchions à comprendre l'incidence de la prestation intégrée de services à la petite enfance sur les niveaux de stress quotidien que vivaient les parents, nous avons conçu un nouveau questionnaire intitulé *Early Childhood - Parenting Daily Hassles* ou « Les ennuis quotidiens attribuables à l'exercice du rôle parental dans un cadre de services à la petite enfance ». Cette étude a été conçue d'après le questionnaire de Crnic et Greenberg (1990) sur les ennuis quotidiens liés au rôle parental, mais on y traite aussi de divers enjeux qui découlent précisément des interactions dans le contexte des services à la petite enfance (p. ex., « J'ai beaucoup de difficulté à comprendre comment les choses fonctionnent à l'école de mon enfant » et « J'ai beaucoup de difficulté à aborder l'enseignante ou des gens à l'école pour parler de ce que vit mon enfant »).

On a demandé à 16 enfants de *décrire leur journée* (« Je veux que tu me parles davantage de tes journées ici. Parle-moi de ta journée à partir du moment où tu quittes la maison jusqu'à ce qu'à ce que tu y retournes »). On a également posé plusieurs questions aux enfants à propos de leur journée (p. ex., « Qu'est-ce que tu aimes le mieux? » « Qu'est-ce que tu n'apprécies pas? »).

Résultats

En comparant les résultats des deux types de milieux scolaires, nous avons découvert ce qui suit :

- Les parents du milieu scolaire intégré où l'on mettait en œuvre le TFD passaient presque tous les jours du temps à l'école soit pour jouer avec leur enfant, pour parler au personnel ou pour entrer en relation avec d'autres parents. Au contraire, aucun des parents du groupe témoin n'a déclaré avoir eu des contacts fréquents avec le personnel et les parents à l'école fréquentée par leur enfant.
- Les parents des milieux scolaires TFD ont signalé beaucoup moins d'ennuis et de stress comparativement aux parents des autres écoles. Par exemple, les parents des écoles TFD ont signalé avoir eu moins d'ennuis et des niveaux inférieurs de stress par rapport aux énoncés suivants :
  - *...difficulté à ramener leur enfant à la fin de la journée;*
  - *...difficulté à composer avec le comportement difficile de leur enfant à l'école;*
  - *...difficulté à trouver de l'information sur la façon de réagir au comportement de l'enfant;*
  - *...difficulté à trouver des occasions de parler aux autres parents à l'école fréquentée par l'enfant;*
  - *...difficulté à aborder une enseignante ou des gens à l'école pour parler de ce qui se passe pour l'enfant.*
- Il n'y a pas eu de différence significative entre les groupes quant au nombre de parents faisant partie de réseaux sociaux.
- Il y a eu certaines différences en ce qui concerne *les personnes* faisant partie du système de soutien accessible aux parents. Interrogés sur leurs principales sources de soutien, les parents des milieux scolaires mettant en œuvre le TFD ont, de façon courante, nommé *l'enseignante de la maternelle ou du jardin d'enfants et les éducatrices de la petite enfance (ÉPE)*, tandis que les parents des écoles témoins ont surtout nommé *les éducatrices de la petite enfance (et non pas le personnel scolaire)*. Ce résultat n'est pas étonnant quand on sait que les parents des écoles non intégrées n'avaient pas de contacts réguliers avec le personnel scolaire, y compris l'enseignante à la maternelle ou au jardin d'enfants.

Lorsqu'on a demandé aux enfants de décrire leur journée, les enfants des écoles TFD n'ont pas utilisé de mots comme « jardin d'enfants » et « garderie ». Ils ont plutôt fait référence à leurs activités (p. ex., « Après la période en cercle, nous jouons avec des blocs et nous lisons des livres »). Pour ces enfants, les activités du matin et de l'après-midi sont fusionnées et font toutes partie d'une même journée se déroulant sans rupture (« Je passe toute ma journée ici avec Madame A et Madame H jusqu'à ce que ma mère vienne me chercher »).

Par opposition, les enfants faisant partie d'une école non intégrée établissaient une distinction entre le temps passé à la maternelle et le temps passé au service de garde. Il est intéressant de constater que ces enfants faisaient la différence entre les types d'activités auxquelles ils étaient livrés dans les deux cas (« J'apprends des choses à la maternelle et on joue à la garderie »).

Discussion

Dans cette étude, nous avons examiné le rôle que peuvent jouer les services à la petite enfance pour faciliter la vie quotidienne des parents et des enfants qui ont accès à diverses formes de programmes de maternelle et de jardin d'enfants et de programmes de garde intégrés et non intégrés. Grâce à l'utilisation d'une nouvelle méthode pour évaluer le stress des parents, l'étude a montré en quoi un système de prestation de services intégré, consistant en des programmes de maternelle et de jardin d'enfants, de garde et de soutien familial, pouvait améliorer la vie quotidienne des parents et des enfants.

Le stress des parents

Alors que la recherche précédente sur l'intégration des services a donné des résultats incohérents au chapitre de l'incidence des services intégrés à la petite enfance sur les niveaux de stress parental (Desimone et coll., 2000; Finn-Stevenson et coll., 1998), la présente étude a établi la preuve d'une corrélation entre l'intégration et la réduction des niveaux d'ennuis et de stress chez les parents. Nous avons constaté que les parents éprouvaient du désarroi dans certains aspects de leur vie quotidienne quand d'importants besoins n'étaient pas satisfaits par la collectivité des services à la petite enfance. Les deux groupes de parents ont indiqué qu'ils s'attendaient à avoir accès à des formes fréquentes et ouvertes de communication et à de l'information pertinente sur leur rôle parental. Lorsque ces processus étaient perturbés (p. ex., lorsque les parents avaient de la difficulté à maintenir le contact avec l'enseignante à la maternelle ou à obtenir de l'information sur la façon de réagir au comportement de l'enfant ou d'aider l'enfant à apprendre), des niveaux supérieurs de stress étaient signalés.

Les difficultés vécues par les parents faisant usage de services non intégrés semblent être associées aux obstacles inhérents à la prestation des services à la petite enfance dans ce contexte. Premièrement, la prestation de programmes de maternelle ou de jardin d'enfants et de programmes de garde dans des endroits distincts représentait un obstacle évident à la communication entre parents et enseignants. Comme la majorité des parents déposaient et reprenaient leurs enfants au service de garde, très peu d'entre eux étaient présents à l'école pendant des périodes de temps prolongées. Même si plusieurs parents ont déclaré avoir organisé des réunions spéciales avec l'enseignante à la maternelle, la majorité d'entre eux n'avaient eu que des contacts personnels limités avec elle. Par opposition, les parents qui avaient accès

aux services intégrés avaient des occasions constantes d'interagir avec le personnel scolaire et se fiaient à lui pour obtenir un soutien social.

Deuxièmement, l'absence de dialogue constant entre l'école et le service de garde peut avoir contribué à la difficulté des parents d'obtenir de l'information à jour sur l'expérience quotidienne de leur enfant et ses progrès à l'école. Aux établissements offrant des services non intégrés, la communication entre l'école et le service de garde était pratiquement inexistante. Au contraire, aux endroits où on mettait en œuvre le modèle TFD, une communication quotidienne avait lieu entre les membres de l'équipe du personnel intégrée. Dans ce contexte, les parents pouvaient s'adresser à n'importe quel membre du personnel pour discuter de leurs préoccupations concernant leur enfant, sans avoir à faire d'arrangements spéciaux.

PUBLIC HEALTH AGENCY OF CANADA © HER MAJESTY THE QUEEN IN RIGHT OF CANADA, 2003

Troisièmement, le peu d'occasions de se rendre en salle de classe peut avoir été associé par les parents à leur difficulté de maintenir un contact avec l'école. La politique de « porte fermée » appliquée dans les écoles non intégrées fait en sorte que les parents doivent prendre des arrangements préalables pour pouvoir accéder à la salle de classe de l'enfant. Au contraire, dans les écoles intégrées utilisant le modèle TFD, les parents étaient encouragés à se rendre sans préavis en salle de classe durant la journée. Les parents pouvaient donc participer aux activités, observer leurs enfants au jeu ou discuter de questions pertinentes avec l'équipe du système intégré. Bien des parents ont déclaré avoir tiré profit de ces possibilités afin de se familiariser avec le programme d'enseignement de l'école et de discuter de toute préoccupation concernant le développement de leur enfant.

Dans l'ensemble, ces constatations laissent entendre que des éléments d'intégration comme la proximité des programmes, les relations de travail entre les enseignantes et les éducatrices de la petite enfance et les politiques de l'école régissant la participation des parents ont une incidence sur les modes de présence des parents à l'école, autant d'expériences qui à leur tour influent sur les niveaux d'ennuis et de stress qu'ils vivent.

Le soutien social

Le soutien prodigué aux parents par un réseau social a été reconnu comme un des déterminants importants du rôle parental (Crnic et coll., 1983; Crnic et Booth, 1991). Dans le contexte scolaire de l'enfant, les liens que les parents tissent avec les enseignants et les autres parents peuvent les aider à avoir fréquemment accès à de l'information sur l'école et à améliorer leur sentiment d'appartenance au milieu scolaire. Un des buts de l'intégration est d'améliorer la participation des parents en abolissant les barrières systémiques qui empêchent leur accès et leur participation aux programmes. Notre étude a révélé que des différences qualitatives caractérisaient les *personnes* choisies par les parents comme sources clés de soutien quotidien. Pour les parents des écoles TFD, les enseignantes, les ÉPE et les coordonnatrices de programme ont été mentionnées comme aussi importantes les unes que les autres dans le réseau social des parents. Comparativement, les parents faisant partie du groupe non intégré ont choisi le personnel et les parents du service de garde. Ce résultat est sans doute attribuable aux contacts constants de ces parents avec le milieu de garde d'enfants. Contrairement aux parents des écoles TFD qui étaient quotidiennement en contact aussi bien avec l'enseignante de la maternelle ou du jardin d'enfants qu'avec le personnel en ÉPE, les parents des écoles non intégrées avaient tendance à négliger de mentionner leur interaction avec le personnel scolaire puisqu'ils déposaient *et* reprenaient leur enfant chaque jour au service de garde. Par conséquent, pour ces parents, les liens avec le personnel du service de garde sont beaucoup plus forts que ceux qu'ils peuvent entretenir avec le personnel scolaire. Ces conclusions sont conséquentes avec les niveaux supérieurs de stress signalés par les parents des écoles non intégrées qui remplissaient le questionnaire tentant de cerner les ennuis quotidiens liés au rôle parental; les questions en cause portaient spécifiquement sur le maintien de la communication avec le milieu scolaire et sur l'obtention de renseignements auprès de ses représentants.

Le point de vue de l'enfant

L'évaluation du vécu des enfants eux-mêmes, indépendamment du point de vue des parents, est un important domaine de recherche, rarement exploré dans les études portant sur l'intégration des services. Dans l'étude actuelle, les analyses qualitatives du récit que livraient les enfants de leurs routines quotidiennes ont permis de saisir jusqu'à un certain point comment ils percevaient la journée prolongée passée à la maternelle ou au jardin d'enfants et au service de garde. Plusieurs indications nous permettaient de croire que les enfants inscrits dans les milieux intégrés vivaient davantage de continuité. Par exemple, les enfants des milieux non

intégrés utilisaient un vocabulaire comme « maternelle » et « garderie » pour décrire les parties de leurs journées tandis que les enfants fréquentant des programmes de la petite enfance intégrés ne parlaient même pas du fait qu'ils passaient des parties de la journée dans différents programmes. Pour ces groupes d'enfants, la journée était organisée de façon à ce qu'ils se livrent à diverses activités et rencontrent des gens (c.-à-d. des membres du personnel) le matin et l'après-midi. Il est intéressant de constater que plusieurs enfants des écoles non intégrées avaient une idée très claire de la différence entre la maternelle et le programme de garde au sens où, au service de garde, ils avaient accès au jeu. La perception qu'ont les gens du caractère exclusivement « scolaire » de l'apprentissage met en relief les mythes entourant la perception des modes d'apprentissage des jeunes enfants. Dans l'ensemble, les différences qualitatives dans le discours des enfants portent à croire que ceux et celles qui font partie du service à la petite enfance intégré perçoivent leur journée comme un tout comparativement aux enfants inscrits à des programmes séparés de maternelle et de service de garde.

Conclusion

L'étude actuelle a le potentiel d'influencer la pratique et la politique dans le domaine de la prestation des services à la petite enfance. Desimone, Finn-Stevenson et Henrich (2000) présument que « [le pouvoir de l'évaluation] tient en sa capacité d'aider ceux qui mettent en œuvre les programmes à cerner la direction à prendre, la façon d'améliorer le parcours et l'atteinte de l'objectif – à savoir si oui ou non, ils sont parvenus à leurs fins » (p. 316). Les résultats de cette étude portent à croire que la co-existence des programmes de maternelle et de garde, la communication constante établie par le personnel dans les écoles et les services de garde et les politiques « accueillantes pour les familles » favorisant la participation des parents influent sur la perception qu'ont ceux-ci de leur stress quotidien et améliorent la possibilité qu'ont les familles d'établir une relation avec les personnes appartenant au milieu des services à la petite enfance. Ces avantages ont manifestement pour effet de favoriser le bien-être des enfants et des familles. Au moment où les provinces commencent à mettre en œuvre les programmes d'apprentissage à temps plein pour les enfants de quatre et de cinq ans, il nous revient en mémoire les défis que nous avons affrontés, avec nos partenaires, pour appliquer le modèle TFD dans les écoles. Toutefois, notre recherche laisse entendre qu'une prestation intégrée de services à la petite enfance améliore la vie quotidienne des enfants et des parents. Nous pensons donc que le parcours en vaudra la peine finalement, en dépit des chaos et des détours que nous risquons de rencontrer en route.

Tomoko Arimura, M.A. est étudiante au Ph.D. à la School and Clinical Child Psychology, Ontario Institute for Studies in Education (OISE), Université de Toronto. Menée sous la supervision de Carl Corter, la recherche de Mme Tomoko porte sur l'incidence des services intégrés à la petite enfance sur le bien-être quotidien des enfants et des parents. Cet article est fondé sur son mémoire de maîtrise intitulé Daily routines, parenting hassles, and social support: The role that early childhood services play in parents' and children's daily life (Les routines quotidiennes, les ennuis des parents et le soutien social : Le rôle que jouent les services à la petite enfance dans la vie quotidienne des parents et des enfants).

Carl Corter, Ph.D., est président de l'Atkinson Charitable Foundation in Early Child Development and Education à l'Institute of Child Study et est professeur au Department of Human Development and Applied Psychology à l'Université de Toronto. Sa recherche sur le rôle parental et les programmes de la petite enfance a pour but d'étayer la politique et la pratique dans les écoles et les autres services communautaires. Il est le principal chercheur dans le cadre du projet Toronto First Duty.

Bibliographie

Arimura, T. N. (2008). *Daily routines, parenting hassles, and social support: The role that early childhood services play in parents' and children's daily life.* Unpublished master's thesis, Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.

Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., et al. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine, 24*(3), 32-46.

Bartnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children, 5*(3), 25-50.

Beach, J., & Bertrand, J. (2000). *More than the sum of the parts: An early childhood development system for Canada.* Toronto, ON: University of Toronto, Childcare Resource and Research Unit.

Burchinal, M. R., Campbell, F. A., Bryant, D. M., Wasik, B. H., & Ramey, C. T. (1997). Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development, 68*(5), 935-954.

Cleveland, G., Corter, C., Pelletier, J., Colley, S., Bertrand, J., & Jamieson, J. (2006). *A review of the state of the field of early childhood learning and development in child care, kindergarten, and family support programs*. Toronto, ON: Canadian Council of Learning.

Cochran, M., & Niego, S. (2002). Parenting and social networks. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting* (2nd ed., pp. 123-148). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Corter, C., Bertrand, J., Pelletier, J., Griffin, T., McKay, D., Patel, S., et al. (2006). *Toronto first duty phase 1 summary report: Evidence-based understanding of integrated foundations for early childhood*. Toronto, ON: Atkinson Centre for Society and Child Development.

Corter, C., Patel, S., Pelletier, J., & Bertrand, J. (2008). The early development instrument as an evaluation and improvement tool for school-based, integrated services for young children and parents: The Toronto First Duty project. *Early Education and Development, 19*(5), 773-794.

Corter, C., Pelletier, J., Jamohamed, Z., Bertrand, J., Arimura, T., Patel, S., et al. (2009). *Toronto first duty phase 2, 2006-2008: Final research report*. Toronto, ON: Atkinson Centre for Society and Child Development.

Creasey, G., & Reese, M. (1996). Mothers' and fathers' perceptions of parenting hassles: Associations with psychological symptoms, nonparenting hassles, and child behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*(3), 393-406.

Crnic, K. A., & Booth, C. L. (1991). Mothers' and fathers' perceptions of daily hassles of parenting across early childhood. *Journal of Marriage and the Family, 53*(4), 1042-1050.

Crnic, K. A., & Greenberg, M. T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development, 61*, 1628-1637.

Crnic, K. A., Greenberg, M. T., Ragozin, A. S., Robinson, N. M., & Basham, R. B. (1983). Effects of stress and social support on mothers and premature and full-term infants. *Child Development, 54*(1), 209-217.

Crnic, K. A., & Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., pp. 243-267). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Desimone, L., Finn-Stevenson, M., & Henrich, C. (2000). Whole school reform in a low-income African American community: The effects of the CoZi model on teachers, parents, and students. *Urban Education, 35*(3), 269-323.

Finn-Stevenson, M., Desimone, L., & Chung, A. (1998). Linking child care and support services with the school: Pilot evaluation of the school of the 21st century. *Children and Youth Services Review, 20*(3), 177-205.

Friendly, M., Beach, J., & Turiano, M. (2002). *Early childhood education and care in 2001*. Toronto, ON: University of Toronto.

Lareau, A., & Shumar, W. (1996). The problem of individualism in family-school policies. *Sociology of Education, 69*, 24-39.

Ostberg, M., & Hagekull, B. (2000). A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(4), 615-625.

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S., Robertson, D. L., Mersky, J. P., Topitzes, J. W., et al. (2007). Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being: A 19-year follow-up of low-income families. *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine, 161*(8), 730-739.

Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal, 102*(4), 301-316.

Zigler, E., Gilliam, W. S., & Jones, S. M. (2006). *A vision for universal preschool education*. New York, NY, US: Cambridge University Press.

L'apprentissage à temps plein pour les enfants de quatre et cinq ans : une journée dans un programme de la petite enfance intégré

Lori Gray

Qui sommes-nous?

Bruce/WoodGreen Early Learning Centre (BWELC) est un emplacement où l'on utilise le modèle *Toronto First Duty (TFD)* offrant des services de garde d'enfants, de maternelle-jardin d'enfants ainsi que des services à la famille intégrés et accessibles. BWELC a comme clientèle une collectivité à revenus divers comptant une importante population de nouveaux immigrants à Toronto. Le programme est ouvert de 7 h 30 à 18 h, du lundi au vendredi, à longueur d'année. L'auteure de ce texte est la coordonnatrice de la petite enfance au sein du programme.

Bruce Public School abrite plusieurs programmes qui font partie du centre d'apprentissage de la petite enfance. Nous avons un centre parental et de littératie familiale qui emploie un intervenant auprès des parents relevant du Toronto District School Board (TDSB) et qui s'occupe, dans la collectivité, des familles ayant des enfants de 0 à 6 ans. Le programme préscolaire, qui emploie des éducateurs et éducatrices de la petite enfance (ÉPE) relevant de WoodGreen Community Services, s'occupe des enfants de 2 ans et 6 mois à 3 ans et 8 mois. Le programme intégré pour enfants de 4 et 5 ans embauche du personnel de WoodGreen Community Services et de TDSB qui s'occupe des familles de la collectivité ayant des enfants de la maternelle ou du jardin d'enfants. Il y a aussi un programme d'âge scolaire qui offre un service de garde parascolaire aux enfants plus âgés qui fréquentent l'école; ce programme est dirigé par les ÉPE de Woodgreen Community Services. Tous ces programmes sont offerts par l'entremise du centre d'apprentissage de la petite enfance et tout le personnel travaille ensemble, pour le centre.

Pourquoi des services de garde intégrés?

Une prestation intégrée de services de garde d'enfants est avantageuse pour les familles puisque les intervenantes et intervenants conjuguent leurs efforts pour offrir toute une gamme de programmes essentiels (maternelle-jardin d'enfants, service de garde d'enfants et programmes de soutien familial) auxquels les familles peuvent se fier pour mieux exercer leurs responsabilités familiales et professionnelles. BWELC est fondé sur ce principe et crée des partenariats au sein de la collectivité afin d'offrir aux familles tous les services sous un même toit. L'objectif de BWELC est d'aider les enfants et leurs familles à se réaliser pleinement en leur offrant éducation, garde et soutien familial dans un modèle intégré, sans rupture. Une telle vision incorpore des principes d'accès universel auxquels se greffent des options et des frais flexibles, des services de haute qualité offerts par des professionnels qualifiés et une participation parentale à tous les aspects du programme et de sa prestation.

Comment fonctionne l'intégration?

L'intégration comporte de nombreux éléments. Le programme de la petite enfance intégré offert par BWELC est caractérisé par cinq éléments d'intégration fondamentaux (Toronto First Duty, 2007) :

Une gouvernance intégrée : Les partenaires mettent en commun leurs ressources afin de planifier et d'offrir le programme. Au BWELC, Bruce School fournit l'emplacement physique et le personnel, y compris le directeur, les enseignantes et enseignants à la maternelle et au jardin d'enfants, les intervenantes et intervenants auprès des parents, les assistantes et assistants à l'enseignement et le personnel administratif. Woodgreen Community Services apporte son soutien au gestionnaire du centre, aux ÉPE et à l'enseignant-ressource en plus de fournir une aide administrative, un perfectionnement professionnel et des recommandations aux gens qui ont besoin d'un soutien familial. Le

Toronto District School Board offre pour sa part des activités de perfectionnement professionnel et, tout en accordant son soutien à ses surintendants et au département de la petite enfance, il offre, au directeur et aux enseignantes et enseignants à la maternelle et au jardin d'enfants, des périodes de relâche qui leur permettent de participer à des réunions. La Foundation for Student Success, Toronto Public Health et le Child Development Institute offrent pour leur part des programmes parentaux et des programmes de nutrition. Le Toronto Children's Services surveille la qualité et finance le fonctionnement et les immobilisations. La recherche et le développement sont l'affaire de l'Atkinson Centre for Child and Social Development et de l'Institute for Child Studies relevant de l'Ontario Institute for Studies in Education. Les opérations et les communications bénéficient du soutien de l'Atkinson Charitable Foundation.

Un milieu intégré a également besoin d'une forme intégrée de leadership. BWELC est codirigé par le directeur de l'école et la coordonnatrice de la petite enfance. Ce modèle de leadership conjoint prouve l'importance du travail coopératif. Nous prenons nos décisions ensemble. Nous rencontrons le personnel et les familles périodiquement pour nous assurer que leurs besoins sont comblés ou pour trouver la façon d'accéder à un soutien additionnel en vue de répondre à ces besoins. L'équipe du personnel et les familles du programme nous perçoivent comme une seule entité qui forme un front uni et qui les soutient.

Un personnel intégré : Le programme est offert par une équipe professionnelle intégrée comprenant des ÉPE, des enseignantes et enseignants à la maternelle et au jardin d'enfants, des intervenantes et intervenants auprès des parents et des assistantes et assistants qui utilisent un programme, des ressources et un emplacement communs. Une dotation intégrée permet d'atteindre un ratio enfants/adulte (enseignant ou ÉPE) s'apparentant aux exigences de la *Day Nurseries Act* et se situant bien en deçà du ratio de 20 enfants par enseignant proposé par la province pour les enfants de la maternelle et du jardin d'enfants. L'équipe professionnelle applique les mêmes politiques et procédures et offre le programme en commun. Tous les membres de l'équipe participent à l'ensemble des activités de formation et de perfectionnement professionnel. Les horaires sont prévus de façon à ce que le personnel ait du temps pour se rencontrer et planifier de concert. C'est très important si on veut assurer la réussite du modèle intégré.

Un environnement d'apprentissage intégré : Les salles de classe, réglementées en vertu de la *Day Nurseries Act,* facilitent un usage multiple, favorisent le développement de l'enfant et sont assujetties à des normes élevées de santé et de sécurité. Tous les programmes ont accès aux ressources scolaires, notamment aux ordinateurs, à la bibliothèque et au gymnase.

Un accès sans rupture : Grâce à un processus d'inscription unique, les familles ont accès à toute la gamme des activités qu'offre le programme. La participation est souple, et il n'y a pas de frais si les parents sont présents auprès de leurs enfants. Les familles qui ont besoin de services de garde additionnels pour leurs enfants, ou qui aimeraient en avoir au-delà de ce qu'offre le programme de maternelle-jardin d'enfants peuvent choisir, pour leurs enfants, l'option qui leur convient : journée complète ou journée prolongée. Dans le cas de la journée complète, les enfants participent au programme de 9 h à 15 h 30. Dans le cas de la journée prolongée, les enfants y sont de 7 h 30 à 18 h. Les frais sont fixés en fonction de ces options. Les parents peuvent aussi choisir la garde à temps partiel ou à temps plein (un, deux ou cinq jours par semaine). Les familles admissibles peuvent faire une demande d'aide financière par l'entremise du programme de subvention de la Ville de Toronto. Des services de garde d'urgence sont également accessibles. Le tiers des enfants actuellement inscrits au programme ont un parent à la maison. C'est dire que les parents qui ne travaillent pas à l'extérieur ont également besoin de services de garde.

Une participation parentale : La porte est toujours ouverte au BWELC. Les parents sont les bienvenus et on les encourage à passer autant de temps qu'ils le peuvent au sein du programme. La participation parentale est une facette importante de la prestation de nos services. Nous estimons que tous les parents ont un rôle à jouer au BWELC. Nous croyons que les partenariats avec nos familles et avec la collectivité ne peuvent qu'améliorer notre capacité de répondre aux besoins des enfants à qui nous offrons des services. La présence des parents est hautement respectée et valorisée. Nous sommes d'avis que le rôle que jouent les parents dans l'éducation de leurs enfants ne peut que mener à des résultats favorables. Les parents passent du temps dans tous les locaux du programme, qu'il s'agisse du centre parental, de la salle réservée aux enfants d'âge préscolaire ou de la salle de classe pour les enfants de la maternelle et du jardin d'enfants. La participation aux activités scolaires a permis aux parents de mieux comprendre les rouages de l'école et de prendre plus facilement leur place au sein du programme. De nombreux enfants baignent dans le milieu scolaire à un très jeune âge, soit qu'ils accompagnent leurs frères et sœurs plus âgés ou qu'ils fassent partie du programme de garderie ou de soutien familial. Quand arrive le temps d'entrer à l'école, ils connaissent déjà la routine et ils sont familiers avec le milieu scolaire. La transition est facile pour les parents aussi puisqu'ils ont déjà établi une relation avec l'équipe professionnelle et avec les autres parents et qu'ils comprennent bien comment fonctionnent le programme et l'école.

Une journée au sein du programme de services de garde intégrés

Les enfants sont déposés le matin de 7 h 30 à 9 h et ils sont accueillis par le personnel dans une des salles de notre programme. Tous les enfants, peu importe à quel groupe d'âge ils appartiennent, commencent leur journée dans la même salle. On y voit des enfants d'âge préscolaire, de la maternelle ou du jardin d'enfants jouer avec des enfants d'âge scolaire. Tous ces enfants sont ensuite escortés vers l'extérieur où ils participent

à toutes sortes d'activités favorisant la motricité globale pendant que d'autres continuent à affluer. Parents et enfants sont accueillis par le personnel, et les parents profitent souvent de l'occasion pour aborder avec le personnel les enjeux ou les problèmes qui concernent leur enfant.

À 9 h 15, les enfants qui font partie du programme de la maternelle et du jardin d'enfants rentrent dans les locaux pour commencer leur journée en salle de classe. De 9 h 15 à 11 h 30, les enfants et le personnel s'affairent à l'exécution de toute une gamme d'activités d'apprentissage. Les enfants, en groupe ou en deux sous-groupes, suivent alors le programme offert par le personnel de TDSB ou les ÉPE. Ces leçons, préparées par l'équipe durant les séances de planification, sont conçues de façon à répondre aux exigences du programme d'enseignement. On y observe les enfants pour s'assurer que les activités d'apprentissage tiennent compte des intérêts de chacun. On donne ensuite aux enfants le choix de rester en salle de classe afin de poursuivre leur apprentissage en jouant. Dans la salle, plusieurs « centres » incitent les enfants à se livrer à divers types de jeu. La recherche a montré que le jeu est le meilleur vecteur d'apprentissage chez les enfants et on peut d'ailleurs fort bien observer ici que l'apprentissage passe surtout par le jeu.

Comme le programme est situé dans une école, les enfants peuvent participer à toutes les facettes de la vie scolaire. Ils passent du temps dans le laboratoire informatique et dans la salle de yoga. Ils ont des cours de gymnastique et des leçons de musique. Ils participent aussi à des activités conjointes avec des élèves d'autres classes (p. ex., des compagnons de lecture). Ils vont à la bibliothèque, participent à des ateliers d'écriture, vont au centre parental et sont présents à toutes les assemblées scolaires. Ils ont un horaire fort chargé qui ne manque pas d'être enrichissant pour tous.

À 11 h 30, les enfants qui font partie du programme de la maternelle et du jardin d'enfants retournent chez eux, tandis que ceux qui sont inscrits au programme à temps plein sont invités, en salle de classe, à un repas préparé par un traiteur. Après le lunch, les enfants jouent dehors tandis que le groupe du programme de l'après-midi est accueilli par le personnel. Les enfants ont ainsi amplement l'occasion de dépenser leur énergie en s'amusant, et la transition est agréable pour les nouveaux venus qui se joignent au groupe. Une fois en salle de classe, les enfants qui sont inscrits au programme de l'après-midi débutent leur leçon quotidienne par une des activités prévues dans la salle. Les enfants qui ont déjà reçu leur leçon le matin, poursuivent leur apprentissage dans des centres d'activité qui leur offrent un programme adapté. Le personnel peut changer les centres existants ou y ajouter des éléments pour enrichir ou élargir l'apprentissage. À 15 h 30, certains enfants se préparent à rentrer à la maison tandis que d'autres qui font partie du programme prolongé se livrent à leurs nouvelles activités. Les parents viennent chercher leurs enfants n'importe quand, entre 15 h 30 et 18 h.

Les avantages observés par le personnel

Le travail de l'équipe nécessaire pour mettre en œuvre un programme intégré a accru le professionnalisme des membres du personnel et la fierté qui les anime dans l'exercice de leurs rôles particuliers. Comme la responsabilité de la prestation du programme est partagée par toute l'équipe professionnelle intégrée, les membres du personnel ne cessent d'apprendre au contact les uns des autres et se sentent valorisés pour ce qu'ils ont à offrir à l'équipe.

Voici ce que Barbara Lambrou, une ÉPE, a déclaré :

> *« J'ai pu m'épanouir et me perfectionner comme éducatrice du fait d'avoir travaillé en étroite collaboration dans un milieu tel que celui offert à Bruce. »*

Caitlin Paterson, une autre ÉPE faisant partie du milieu intégré, a déclaré ce qui suit :

> *« Je suis fière du travail que j'accomplis chaque jour. Je sens que j'ai le soutien d'une équipe forte, douée et bien équilibrée. J'ai l'impression qu'en tant qu'ÉPE, notre travail est valorisé et qu'ici, on nous voit toutes comme des égales qui ont leurs forces individuelles au sein du programme. »*

Dora Bilic, enseignante à la maternelle élémentaire, a passé la remarque suivante en parlant du programme à Bruce :

> *« J'adore le fait de travailler en équipe. Je ne pourrais pas m'imaginer être ailleurs que dans un milieu intégré. J'ai tellement appris et je continue d'en apprendre jour après jour. »*

Tout le personnel comprend que chacune ou chacun joue un rôle important dans la prestation du programme et dans le travail auprès des enfants et de leurs familles. Inga Filippova, une ÉPE qui travaille avec les plus jeunes enfants du niveau préscolaire affirme :

> *« Je me sens comme le maillon d'une chaîne solide qui relie tous les aspects du développement des enfants, de leur bien-être et d'une croissance réussie. »*

Jonathan Root, directeur de Bruce Public School, est souvent cité pour les propos qui suivent :

> *« Nous sommes toutes et tous un des rayons d'une roue, et pour que cette roue continue de tourner, nous devons travailler ensemble et ressentir notre capacité d'agir dans le travail que nous accomplissons. »*

Le personnel a indiqué que les ratios personnel-enfant plus élevés représentent un autre avantage de l'équipe intégrée. Les plus petits groupes permettent au personnel de prêter attention aux besoins individuels. Chacun peut travailler seul à seul avec un enfant si ce genre d'aide est requis puisque le reste de la classe est sous la surveillance d'une autre enseignante. La charge de travail est répartie et le travail de chaque membre du personnel est moins exigeant.

En outre, la communication avec les familles est plus constante, et l'information peut être transmise rapidement. Comme l'enfant est observé pendant toute la journée, le personnel est en mesure de fournir aux parents et aux intervenantes un portrait plus complet du déroulement de la journée. Il ne s'agit plus des remarques éparses qui ont cours dans deux milieux distincts. Les parents nous ont dit qu'il y avait un équilibre entre l'apprentissage des enfants sur le plan scolaire d'une part, et leur bien-être général et leur développement, d'autre part.

Les avantages pour les enfants et les familles

Les avantages pour les enfants et leurs familles sont innombrables. Les enfants n'ont pas à subir la transition entre le service de garde et l'école. Ils voient leurs journées comme un moment passé à l'école et leur milieu physique comme un endroit où ils peuvent tout simplement apprendre, jouer et nouer des relations. Les familles y trouvent aussi leur avantage. Le modèle de journée sans rupture donne aux parents la sécurité de savoir qu'ils laissent leurs enfants auprès de professionnels qualifiés qui leur assurent un service de garde et d'apprentissage de grande qualité sans qu'ils aient à se déplacer d'un établissement à un autre pendant la journée. Tous les parents faisant partie du programme ont déclaré que les enfants parlent de leur journée comme si elle s'était déroulée à l'école sans faire de distinction entre le service de garde et l'école comme telle. Les parents parlent des membres du personnel comme s'il s'agissait uniquement d'enseignantes ou d'enseignants qui prennent soin de leurs enfants tout en s'occupant de leur éducation. On ne fait pas la différence entre le personnel de TDSB et les ÉPE. Tous les membres du personnel et tous les parents se font appeler par leur prénom. Les relations entre les familles et les éducatrices ou éducateurs sont extrêmement positives. La souplesse des options du programme profite aussi aux parents. Ceux-ci peuvent choisir entre un temps plein ou un temps partiel ainsi qu'entre des programmes d'une journée normale ou d'une journée prolongée. Les parents peuvent ainsi s'organiser en fonction de leur horaire de travail en choisissant les meilleures options pour leur enfant tout en répondant à leurs besoins familiaux. Les frais reflètent aussi les choix qui sont faits. Les familles qui se qualifient peuvent se prévaloir de subventions.

Les propos suivants tenus par un parent au sein du programme montrent clairement comment beaucoup de parents réagissent à l'apprentissage à temps plein.

> *« Je ne dirai jamais assez combien je trouve épatant le programme à temps plein. J'ai un enfant de quatre ans qui adore l'école, adore ses enseignants et ses intervenants, adore ses camarades de classe et l'interaction qu'il a, au sein du programme, avec les enfants plus âgés. Il semble trouver un équilibre entre le jeu et l'apprentissage et il ne cesse de m'impressionner par ses connaissances, sa profondeur de vue ou et son sens de l'humour. Je n'ai aucun doute que son expérience scolaire enrichit sa vie. En plus, je suis une mère célibataire qui fréquente l'école à temps plein moi-même. Le programme à Bruce Woodgreen me permet de savoir que mon enfant évolue dans un cadre favorable qui lui offre non seulement des soins compétents, mais qui lui est aussi profitable et lui procure les bases nécessaires à sa réussite à long terme. Je suis très heureuse que mon enfant soit dans ce programme et je voyage de 30 à 45 minutes matin et soir simplement pour m'assurer qu'il le fréquente. »*

Il est clair que ce programme a eu une incidence positive sur le bien-être du personnel, ainsi que sur celui des enfants inscrits à BWELC et de leur famille. Quant à moi, première ÉPE à travailler dans ce modèle intégré à Bruce Woodgreen maintenant devenue coordonnatrice de BWELC, j'apprécie tout autant les avantages qu'offre ce type de programme. Je l'ai vu à ses premières heures et l'ai vu évoluer au fil des ans, et c'est avec le plus vif plaisir que j'assiste à une transformation qu'il doit sans doute au livre de Charles Pascal, conseiller en apprentissage pour la petite enfance, *Dans l'optique de notre meilleur avenir (With our Best Future in Mind)*, un ouvrage qui propose un apprentissage à plein temps.

Lori Gray est coordonnatrice de la petite enfance pour le Bruce Woodgreen Early Learning Centre. Elle travaille au sein des services communautaires de Woodgreen dans la section des services de garde d'enfants depuis 23 ans. Elle a été éducatrice de la petite enfance de première ligne, enseignante-ressource et gestionnaire des services de garde avant d'occuper son poste actuel de coordonnatrice du modèle d'apprentissage à temps plein à Bruce Woodgreen.

Références

City of Toronto. (2009). *Toronto First Duty*. Consulté en décembre 2009 http://www.toronto.ca/firstduty/

Toronto First Duty. (2007). *A day in an integrated early childhood program*. Toronto, ON: Atkinson Centre for Society and Child Development. http://www.toronto.ca/firstduty/integrated_day.pdf

idées
Équilibre émotionnel dans le secteur de la garde d'enfants

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

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

Perspectives mondiales en ÉPE

Il ne manque pas d'organismes internationaux, de pratiques et de démarches en éducation de la petite enfance ainsi que de services de garde aux quatre coins du monde. Nous espérons que notre section Dossier constituera une source d'inspiration pour vous! Les personnes qui y sont présentées partagent toutes la même passion que vous pour les enfants et leur bien-être.

« Ma participation à l'initiative [en Indonésie] a été l'expérience la plus marquante de toute ma longue carrière en éducation de la petite enfance. La collaboration en place pour élaborer un programme pertinent pour la culture et la communauté, l'enseignement en collaboration dans toutes les disciplines, l'immersion dans la culture et le monde de l'enseignement de ce pays ainsi que l'occasion d'observer les pratiques indonésiennes en éducation de la petite enfance et les pratiques des étudiantes canadiennes dans cette communauté prospère d'Asie du Sud-Est sont autant d'éléments qui m'ont fait mieux comprendre l'influence exercée par la culture. Ma compréhension s'est améliorée dans les domaines du développement des enfants, de l'éducation des enfants par les familles, des pratiques en éducation de la petite enfance et de l'enseignement universitaire. Ce travail m'a fait prendre conscience de mes propres présuppositions et de mes partis pris d'une manière très tangible. J'ai été mise au défi de continuellement me perfectionner et d'exercer mes fonctions de manière toujours plus ouverte et plus inclusive.»

— Linda McDonell, chef d'équipe, Vancouver Island University, au sujet de son expérience à Surabaya, en Indonésie, pour l'initiative interculturelle et interprofessionnelle sur le développement de la petite enfance en Indonésie.

PERSPECTIVES MONDIALES EN ÉPE

L'importance de l'art en éducation de la petite enfance aux quatre coins du monde – un droit universel

De l'UNESCO à la fondation Children's Global Arts, les enfants s'unissent au moyen de la peinture et du dessin en vue de faire régner la paix en Afghanistan, en Iraq, au Japon et dans une dizaine d'autres pays.

par Lyra Howell

> *« Il y a très peu que je puisse faire au sujet du chaos qui m'entoure, mais je peux au moins m'organiser pour que la perfection règne sur cette toile, ce bout de papier, ce morceau de pierre. »*
>
> —Kurt Vonnegut, *Palm Sunday,* 1981

Je garde un souvenir impérissable d'un camp du congé de mars d'il y a quelques années où j'ai enseigné.

Ce camp portait sur les arts et se donnait dans un petit studio pour enfants. L'une des journées de cette semaine coïncidait avec le Jour de la Terre. Ma collègue et moi avons décidé de manière impromptue que nous parlerions un peu aux enfants (tous âgés entre 4 et 7 ans) de la signification de cette journée, de quelques questions environnementales auxquelles nous faisons face aujourd'hui et de moyens par lesquels nous pourrions réduire les effets de nos actions destructrices sur la terre. Nous avions prévu que ce serait un petit intermède entre les projets d'arts qui durerait probablement 10 minutes au plus.

Jour de la Terre, mars 2007

Au lieu de cela, nous avons provoqué une étincelle chez chaque enfant.

À la fin de notre discussion, ils étaient pleins d'enthousiasme, lançaient des idées allant d'une machine de recyclage à un robot qui réprimanderait les gens qui polluent.

Au milieu de toute l'excitation, un enfant a déclaré : « On devrait faire une marche pour le Jour de la Terre! » Nous avons tous convenu que cette idée était géniale. J'ai expliqué que pour que la marche soit efficace, il nous faudrait de belles pancartes pour transmettre nos messages.

Les enfants ont pris cette idée de faire des pancartes très au sérieux. Une fillette, qui avait affirmé avec insistance qu'elle ne « pouvait pas dessiner », a laborieusement dessiné le contour et coloré une Terre, qu'elle a entourée d'un cœur, puis elle a fièrement montré son œuvre à tout le monde. « J'aime beaucoup beaucoup cette terre, m'a-t-elle confié. C'est pour ça que j'ai pris beaucoup de soin pour la dessiner. »

Quand tout le monde a eu terminé, nous avons mis nos manteaux et nous nous sommes dirigés vers la porte pour aller marcher autour du pâté de maison. Les enfants débordaient de joie, chacun scandant son petit slogan en faveur de la terre et tenant bien haut sa pancarte créée avec soin. Les voitures qui

nous croisaient ont klaxonné et toutes les personnes qui nous ont vus ont souri. Les enfants rayonnaient de fierté tout du long, et je croyais que le cœur allait me sortir de la poitrine.

Cette journée-là, j'ai pris conscience, de plein fouet, à quel point l'art est un puissant outil, particulièrement pour les enfants. En fait, l'initiation à l'art est tellement essentielle pour les jeunes enfants que la Conférence mondiale pour l'éducation artistique de 2006, « Liens pour l'éducation et l'art » (ou LÉA – un engagement de l'UNESCO) a créé une *Feuille de route pour l'éducation artistique*. Ce document emprunte des éléments à la Convention relative aux droits de l'enfant (1990) et stipule que :

> *« La culture et les arts jouent un rôle clé dans une éducation complète permettant l'épanouissement de l'individu. L'éducation artistique est donc un droit de l'homme universel pour tous les élèves, y compris ceux qui sont souvent exclus de l'éducation tels que les immigrés, les minorités culturelles et les personnes handicapées… »*
>
> —LÉA, 2006

Ce « droit de l'homme universel » constitue aussi une forme d'expression universelle du langage humain. L'art transmet des messages avec autant de puissance, sinon plus, que la langue écrite. S. Rebecca Leigh et Karen A. Heid dans leur étude de 2008 sur les enfants de première année, discutent de l'importance du dessin comme « premier langage » de l'enfant. Or, le système d'éducation repousse toujours ce langage plus bas dans la « hiérarchie des langages », en faveur de la littératie durant la petite enfance. Les dessins symboliques d'enfants ne sachant pas encore lire ni écrire sont généralement considérés comme étant de moindre importance que leurs premières « vraies » lettres écrites, même s'ils sont souvent bien plus significatifs pour l'enfant.

Souvent, on oublie ou on ignore aussi que la littératie peut prendre plus d'une forme. Au-delà des « abc » et de la structure de la phrase, il y a la littératie mondiale, la littératie démocratique, la littératie sociale (Sanford et Hopper, 2006). À l'instar de la lecture et de l'écriture, ces compétences s'enseignent et doivent être intégrées dans tous les aspects du programme d'éducation.

Puisque la portée de l'apprentissage est nettement accrue quand les enfants peuvent apprendre eux-mêmes par l'entremise du jeu, comme l'ont montré Piaget et de nombreuses autres personnes à bien des reprises, l'art constitue l'un des outils les plus puissants à la disposition d'une éducatrice pour enseigner bien des formes de littératie. Un enfant épris d'art, peu importe la forme d'art, est un enfant en pleine possession de ses moyens, un enfant qui maîtrise son monde, un enfant qui se fait sa propre idée de ce qui est pertinent à partir de l'information à sa disposition.

Dans le cas de la marche pour le Jour de la Terre, les enfants se sentaient maîtres de leur destin parce qu'ils savaient que, par l'entremise de leurs œuvres d'art, leurs messages pouvaient atteindre des gens, même des étrangers, et les inciter à modifier leurs actions. Ils ont fait l'expérience du sentiment d'être des membres consciencieux de la société. Ce jour marque la première fois où j'ai vu que l'art pouvait servir à enseigner et non pas simplement à faire des représentations, que l'art créait un sentiment d'appartenance à la collectivité mondiale parce qu'il est universel.

Ce jour marque aussi la première fois où j'ai vu que l'apprentissage prend une toute nouvelle dimension quand il fait appel aux émotions de l'enfant, un concept qui semble couler de source, mais qu'on oublie trop souvent. Une nouvelle étude à l'université Oxford explore les neurosciences de l'apprentissage et l'importance de faire appel à plusieurs sens pour apprendre. Non seulement l'art fait-il appel à plusieurs sens, mais il donne aussi aux enfants la capacité de visualiser et la possibilité de faire des liens avec le reste du contenu du programme. Ce sont là tous des éléments qui vont chercher les émotions, selon cette étude, et qui permettent d'établir des liens solides entre les neurones, ce qui accroît la capacité de l'enfant à retenir l'information (Mitchell, 2009).

Deux ans après notre marche pour le Jour de la Terre, j'ai croisé l'une de mes anciennes élèves dans la rue. Tout de go, elle m'a demandé : « Tu te rappelles quand on a fait la marche? » J'étais étonnée qu'elle se rappelle cette journée parce qu'elle n'avait que 4 ans à l'époque. J'ai ensuite découvert que cette journée représentait un exemple concret de l'efficacité de l'art en éducation. D'après ce que nous savons de l'apprentissage par l'entremise du jeu, des neurosciences et dans la mobilisation des émotions, l'art devient un moyen idéal d'enseigner la justice sociale et la communauté mondiale à nos plus jeunes citoyens.

La fondation Children's Global Arts de l'Université de Victoria est une entité qui a pris les devants dans ce domaine. Fondée en 2003 par la faculté d'éducation de cette université, dans le sillage de la « guerre contre le terrorisme », cette fondation visait initialement à mettre les enfants locaux en relation avec des enfants en Iraq et en Afghanistan au moyen de l'art.

Quatre écoles locales, ainsi que des écoles de Suleimaniyah en Iraq et de Kaboul en Afghanistan ont participé aux premières initiatives de la fondation. Sous le thème « The World We Want », les enfants ont présenté des dessins réunis pour faire une exposition au congrès *Learning and the World We Want* de 2003 à Victoria en Colombie-Britannique. Cette initiative n'a pas été sans embûche puisque le service postal avait été coupé par Saddam Hussein, ce qui fait que les dessins d'Iraq ont dû être passés en contrebande par l'Iran, et les fournitures artistiques se faisaient rares à Kaboul. Dans l'esprit de la fondation elle-même, bien des gens de ces trois pays ont donné de leur temps pour concrétiser ce rêve.

À la fin, 120 œuvres d'art ont été exposées au congrès à Victoria, attirant ainsi l'attention des médias et de la collectivité. Bien des enfants dont l'œuvre était exposée ont livré un court exposé pour parler de leurs dessins et de leurs idées afin de faire davantage régner la paix sur terre et la compassion dans le monde.

Bien qu'il n'y ait pas eu d'exposition correspondante en Iraq à ce moment-là, le projet s'est poursuivi et s'est élargi par des échanges avec 13 pays dans le monde et des écoles des quatre coins du Canada.

Dans la même veine que la fondation Children's Global Arts, l'initiative Kids' Guernica est un projet d'art international en faveur de la paix. Le Réseau Japon a lancé cette initiative en 1995, pour marquer le 50e anniversaire de la Seconde Guerre mondiale. Picasso a peint le tableau *Guernica* en 1937 pour protester contre les bombardements du gouvernement espagnol dans le Pays basque. Par sa représentation brute des horreurs de la guerre, cette peinture est devenue un symbole de paix dans le monde.

Pour participer à cette initiative, il faut simplement préparer une toile de la même taille énorme que la peinture originale de Picasso (3,5 sur 7,8 m), discuter de ce qu'est la « paix » et laisser les enfants en faire une représentation sur la toile. Une fois la peinture terminée, il suffit d'en envoyer des photos électroniques au site Web.

L'initiative Kids' Guernica a tenu des ateliers dans 40 pays et a encouragé les enfants à travailler en collaboration pour illustrer ce qu'est la paix qu'ils souhaitent dans le monde. Ce faisant, les enfants apprenent ce qu'est la littératie sociale et ils sont sensibilisés à leurs propres responsabilités et à leur potentiel de créativité pour créer le monde qu'ils veulent voir.

Ça, c'est tout un apprentissage!

S'il y avait une leçon à tirer de ces exemples, je crois que ce serait la suivante : les enfants sont fondamentalement sensibles à l'injustice, même dans ses formes les plus subtiles. Quand ils disposent de l'information nécessaire, ils sont les plus ardents défenseurs de notre société. Pour vous en convaincre, il suffit de demander à mes élèves qui ont insisté pour que les gens qui polluent soient jetés en prison. Pourquoi alors la justice sociale, ou la « littératie », ne serait-elle pas incluse dans le programme au même titre que l'apprentissage des nombres, de la lecture et de l'écriture? Donner un bout de papier, un carré de toile ou un morceau de pierre n'est-il pas le meilleur moyen de donner aux enfants le sentiment qu'ils peuvent véritablement changer le monde?

Lyra Howell est actuellement en dernière année au collège George-Brown en éducation de la petite enfance. Elle est titulaire d'un diplôme en beaux-arts de la Toronto School of Art. Avant d'étudier au collège George-Brown, elle a enseigné l'art aux jeunes enfants pendant deux ans dans un studio privé. Après l'obtention de son diplôme, Lyra entend travailler pour un programme de sensibilisation à l'art et par la suite ouvrir un centre de retraite en arts pour les familles à faible revenu..

Renvois

Mitchell, A. (31 octobre 2009). « Doing the education dance », *The Toronto Star.*

Leigh, S.R. et H.A. Heid (2008). « First graders constructing meaning through drawing and writing », *Journal for Learning Through the Arts*, 4 (1), 1–12.

Sanford, K. et T. Hopper (2006). « Democracy in a globalized world: Children's arts exchange from a school/university partnership. *Thinking Classroom*, 2 (7), 3–10.

Liens

Liens pour l'éducation et l'art (LEA): www.unesco.org/culture/lea/

Children's Global Arts: http://www.educ.uvic.ca/GlobalArts/

Kids' Guernica: www.kids-guernica.org/

Faites un don en ligne

Canadian Child Care Federation
Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

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

PERSPECTIVES MONDIALES EN ÉPE

Un modèle pour le Canada

Regard sur la politique de l'Union européenne en matière d'apprentissage et de garde des jeunes enfants

par Helen Penn

Professeure d'éducation de la petite enfance, Cass School of Education, University of East London, R.-U.

L'Union européenne (UE) est une union économique entre 27 pays européens. Chacun d'eux, à titre de nation indépendante et souveraine, prend ses propres décisions politiques. Mais l'UE veut aussi être la force la plus compétitive sur le marché de l'économie mondiale, et les États membres ont plus de chances de réaliser cet objectif s'ils agissent de concert plutôt que chacun pour soi. L'UE est une organisation complexe dont toutes les politiques doivent être consensuelles. La présidence de l'UE, par exemple, est assumée à tour de rôle par les États membres pendant une période de six mois durant laquelle chaque État qui préside peut promouvoir les questions qu'il juge particulièrement urgentes ou nécessaires d'aborder. La question de l'autorité législative ou des sphères d'attributions est un enjeu beaucoup plus complexe qu'au Canada, aussi ardue que puisse paraître l'administration du gouvernement fédéral.

Pour accéder à la compétitivité, toute l'Union européenne s'entend sur une des mesures à prendre : s'assurer que *tous* les citoyens peuvent contribuer à la main-d'œuvre active. Par conséquent, et malgré des divergences stratégiques considérables, certaines politiques paneuropéennes régissent aujourd'hui la participation citoyenne inclusive, la lutte contre la pauvreté, l'éducation la vie durant et l'optimisation de la participation des femmes à la main-d'œuvre active.

En 2002, l'UE a convenu de cibles sur les services de garde – les cibles de Barcelone – une assise essentielle de la participation de la main-d'œuvre.

« Chaque État membre doit s'efforcer d'offrir le nombre de places cible à au moins 33 % des enfants de 0 à 3 ans et à 90 % des enfants de 3 à 5 ans au plus tard en 2010. Tous les États membres ont signé leur accord à l'égard des cibles. Le débat sur la place de la mère, qui doit être au foyer, ou sur celle des enfants pauvres à confiner dans des programmes spéciaux n'a plus cours dans aucun pays de l'UE. C'étaient là des idées en vogue au 20e siècle et nous sommes maintenant au 21e siècle. »

« Chaque État membre doit s'efforcer d'offrir le nombre de places cible à au moins 33 % des enfants de 0 à 3 ans et à 90 % des enfants de 3 à 5 ans au plus tard en 2010. Tous les États membres ont signé leur accord à l'égard des cibles. Le débat sur la place de la mère, qui doit être au foyer, ou sur celle des enfants pauvres à confiner dans des programmes spéciaux n'a plus cours dans aucun pays de l'UE. C'étaient là des idées en vogue au 20e siècle et nous sommes maintenant au 21e siècle. »

Pour pouvoir gérer et améliorer la compétitivité économique, il faut trouver les moyens de concilier la vie personnelle et la vie professionnelle tant pour les hommes que pour les femmes de façon à ce que les deux puissent gagner leur vie et apporter leur contribution à la société; il faut aussi prendre les mesures qui permettront de garantir que tous les jeunes enfants auront un accès équitable aux services disponibles et qu'ils en bénéficieront également.

Les détails concrets des politiques sont laissés à la discrétion des États membres, mais l'UE vise à s'assurer que chacun a toute l'information voulue pour prendre ses propres décisions.

« Ce qu'on vise, c'est l'harmonisation; à savoir les mesures à prendre pour que des politiques localement déterminées aboutissent à l'atteinte des mêmes objectifs. »

L'UE fonctionne par l'entremise de ses directions générales (ou ministères). Les deux directions générales qui se préoccupent le plus de l'apprentissage et de la garde des jeunes

« Ce qu'on vise, c'est l'harmonisation; à savoir les mesures à prendre pour que des politiques localement déterminées aboutissent à l'atteinte des mêmes objectifs. »

Les enjeux de l'UE en matière d'AGJE sont actuellement les suivants :

Tous les enfants ont-ils les mêmes occasions de bénéficier des services ou est-il nécessaire d'établir des services ciblés pour les enfants qui ont besoin d'une aide spéciale? Que signifient l'inclusion sociale et la participation citoyenne dans ce contexte? Les niveaux de pauvreté infantile sont faibles dans la plupart des pays de l'UE, mais la migration est très élevée. L'enjeu le plus important consiste donc à soutenir les enfants migrants et à les aider à s'intégrer dans leur nouvelle société. En général, il y a consensus à l'égard du fait que cibler, c'est stigmatiser, et que c'est inefficace. « Un service pour les pauvres est un piètre service »; le défi consiste ainsi à établir des services ***universels*** sensibles aux besoins nombreux et variés des jeunes enfants provenant d'une diversité de milieux.

Que signifie « haute qualité »? La recherche est claire : des services de piètre qualité peuvent nuire aux enfants tandis que des services de haute qualité améliorent les chances pour tous. À un certain niveau, on parvient à des services de haute qualité grâce à un personnel qualifié, à de bons ratios et à un bon programme d'enseignement. Mais à un autre niveau, la qualité doit être assurée au palier gouvernemental grâce à la mise sur pied de services cohérents et non disparates. Il doit y avoir des cibles clairement définies, des cycles d'examen périodiques de la prestation et un régime de reddition de comptes au sein du système. La qualité doit vouloir dire aussi qu'usagers et travailleurs participent aux services de manière adéquate, et que les personnes qui travaillent au sein des services sont adéquatement formées, correctement rémunérées et non exploitées.

Les services sont-ils financés comme il se doit? Un pour cent (1 %) du PIB sert habituellement d'indicateur d'un financement adéquat, mais certains pays européens n'atteignent pas ce seuil. Qui paie pour les services, quelle proportion des frais doit être à la charge des parents et quelle proportion à la charge de l'État? Dans certains pays, les services pour les enfants de plus de trois ans sont gratuits, ou les parents payent aussi peu que 4 % des coûts. Ailleurs, en particulier au R.-U. et en Irlande, il arrive que les parents payent plus de 80 % des coûts.

enfants (AGJE) sont la Direction générale de l'éducation et de la culture et la Direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'égalité des chances. Ces directions générales travaillent de pair avec de vastes réseaux d'experts de l'UE en vue de tenter d'étoffer les politiques. Les deux directions générales ont publié une série d'examens des politiques et des pratiques relatives à la petite enfance.

La « modernisation » ou la « privatisation » des services est une source de préoccupation majeure. Certains pays comme la France et la Belgique et certains pays de l'Europe de l'Est comme la Hongrie et la République tchèque ont des services gouvernementaux depuis de nombreuses années. D'autres pays comme le Royaume-Uni et l'Irlande, encore une fois, s'appuient depuis toujours sur les secteurs privé et bénévole. D'autres pays ont choisi d'exploiter le choix parental et la compétition du marché comme moyens de créer de nouvelles places en offrant des crédits d'impôt aux parents pour qu'ils puissent choisir et acheter leurs propres services de garde. Cette méthode est censée être efficace pour la mise sur pied de services. Or, on a la preuve du contraire. Les crédits d'impôt ont presque toujours profité aux mieux nantis et mené à un écart social : les riches achètent les meilleurs soins et les pauvres s'accommodent des services les moins chers. Et tout laisse croire que les services les moins chers, en l'absence de règles strictes, peuvent être, à n'en pas douter, très médiocres.

La qualité peut-elle être réellement assurée dans un système où de nombreux fournisseurs privés travaillent à but lucratif? Quel genre de réglementation est nécessaire pour faire face à l'expansion du secteur privé à but lucratif, en particulier le secteur de l'entreprise, dont les sièges sociaux et les actionnaires sont souvent tout simplement à l'extérieur du pays?

Il n'y a pas de réponse facile à ces questions, mais l'Union européenne a l'intention de s'y pencher et, par l'entremise de ses directions générales, elle commande des recherches pour étayer ses politiques. Le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF a récemment publié un rapport sur la prestation des services d'AGJE dans les pays développés. La plupart des pays européens qui ont fait l'objet d'un examen minutieux se sont classés au sommet, ou presque, de l'échelle. Le Canada est arrivé au dernier rang. Un très grand nombre de pays européens estiment, malgré leur diversité, que les services de garde et d'éducation de la petite enfance ne sont pas des enjeux mineurs mais qu'ils jouent un rôle important en contribuant à favoriser la productivité économique, à réduire la pauvreté et à soutenir une participation citoyenne inclusive.

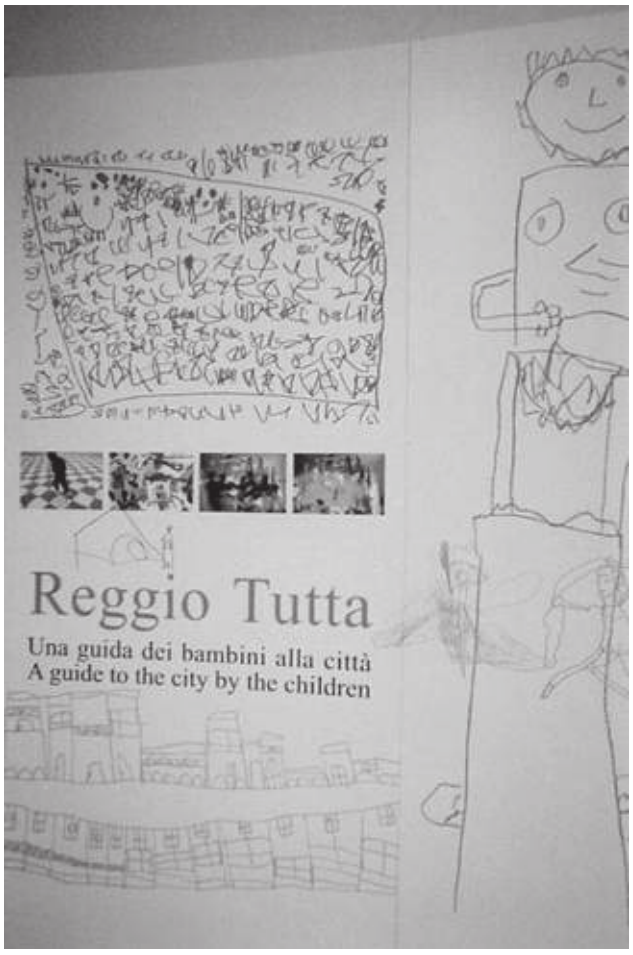
En tant qu'étrangère, je me demande pourquoi le Canada, qui a un bon bilan à tant d'égards, vit toujours à l'âge de pierre en ce qui concerne la petite enfance.

La professeure Helen Penn a travaillé pour l'UE dans le cadre d'un grand nombre de projets d'AGJE et elle mène actuellement une recherche pour la Direction générale de l'emploi de l'UE sur la qualité et la réglementation des services d'AGJE dans tous les pays de l'UE. Elle a été rapporteure pour le Canada au sein de l'équipe d'examen de l'apprentissage et de la garde de la petite enfance de l'OCDE en 2004 et elle fait autorité dans le domaine des politiques canadiennes régissant l'AGJE. Elle est venue au Canada à maintes reprises et à Montréal, cette année.

PERSPECTIVES MONDIALES EN ÉPE

À la découverte de Reggio Emilia

par Antoinette Colasurdo



À plus d'une reprise, j'ai rencontré des intervenantes du secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants qui parlaient avec enthousiasme, verve et admiration des centres Reggio Emilia pour poupons, tout-petits et enfants d'âge préscolaire. Elles décrivaient une philosophie riche et axée sur l'enfant, remplie d'occasions d'apprentissage et d'émerveillement, mais je n'arrivais pas tout à fait à comprendre leur point de vue. En juin 2009, le World Forum on Early Care and Education, qui se tenait à Belfast en Irlande du Nord, a offert à 100 délégués l'occasion de participer à un groupe d'étude international baptisé *Dialogues on Education* à Reggio Emilia, en Italie. La FCSGE est membre de la World Forum Alliance et, dans ce cadre, nous participons à des échanges mondiaux d'idées sur la prestation de services de qualité pour les jeunes enfants dans divers milieux. Je me suis préparée à cette exploration attentive et personnelle de cette philosophie à l'occasion de trois journées d'études intensives.

Malheureusement, ma connaissance de l'italien ne m'a en rien aidé à faire arriver le train à temps pour participer à une visite de la ville de Reggio. Alors, j'ai passé quelques heures à lire comment la municipalité avait établi ses premières maternelles en 1963 pour les enfants de 3 à 6 ans puis comment elle avait élargi son réseau en 1971 pour inclure les poupons et les tout-petits. À la base même de cette initiative d'éducation se trouve la conviction que les enfants sont remplis de promesses et ont des droits garantis à titre de citoyens du monde. Le mouvement féministe, la municipalité, les familles et la vision de feu Loris Malaguzzi, instituteur et psychologue, abondaient tous dans le même sens. La méthode Reggio Emilia a évolué pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui grâce à la recherche, aux échanges d'idées et à l'influence de théories de l'éducation comme celle du modèle de Maria Montessori.

En réaction au vif intérêt du reste du monde, la municipalité a créé une société ouverte, baptisée Enfants de Reggio – centre international pour la défense et la promotion des droits et du potentiel de chaque enfant. La municipalité a une participation majoritaire dans cette société, qui compte aussi des actionnaires tels qu'une banque, des coopératives de service social et de simples citoyens. Ce centre fait de la recherche, offre des occasions de perfectionnement professionnel, tient des expositions, établit des collaborations, publie et organise des initiatives internationales de toutes sortes. Dans les années 1990, une entente avec le ministère de l'Éducation de l'Italie a mené la municipalité à créer un système préscolaire public pour tout le pays. Par la suite, le ministère a parrainé l'exposition de Reggio *Les cent langages des enfants*, qui continue à faire le tour du monde. L'Istituzione de la municipalité a été mis sur pied en 2003 pour gérer les centres pour poupons et tout-petits, et les maternelles. Il dispose d'un budget d'environ 25 millions d'euros. Le Centre international Loris-Malaguzzi, construit récemment dans un secteur industriel, rassemble des enfants, des adolescents, des familles, de formateurs, des éducateurs, des chercheurs et des étudiants, et accueille des événements tels les International Study Groups. La valeur de l'enfant comme être rempli de

promesses, fort, puissant et compétent a été reconnue non seulement par les familles, mais aussi par les gouvernements, l'industrie, le secteur de l'éducation et la communauté de recherche.

Delegates on Italian tour

Tôt le lendemain matin, Paola Ricco et Emanuela Vercalli de la société Enfants de Reggio nous ont accueillis. Les 99 autres délégués de 14 pays et moi avons écouté avec attention la riche histoire de la méthode Reggio Emilia. La matinée a filé rapidement pendant que nous écoutions Amelia Gambetti et Sara Annigoni du Réseau international d'Enfants de Reggio nous expliquer que le Centre Loris-Malaguzzi était un lieu favorisant le dialogue, les échanges et la recherche dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. En se tournant vers l'avenir, le Centre est allé chercher un financement d'une hauteur de un million d'euros auprès du groupe Max Marra Fashion et de Benetton, qui installeront des magasins et des restaurants dans l'établissement. Aujourd'hui, il y a 6 509 enfants qui fréquentent les 56 maternelles Reggio et centres pour poupons et tout-petits. La population de la ville est en croissance rapide en raison en grande partie de l'immigration, les places dans ces maternelles et centres sont très convoitées. Reggio croit que chaque enfant a le droit de bénéficier de services de qualité et insiste sur la participation collaborative entre famille, éducatrices et enfants pour répondre le mieux possible aux besoins de ces derniers. Par exemple, la ville entière a pris part à la conception et à la construction du centre Malaguzzi.

Au cours de l'après-midi, nous avons visité un nouvel atelier, intitulé « Rayon de soleil », qui explore la lumière sous toutes ses formes. Il s'agit d'un atelier pratique où les gens de tous les âges sont captivés par bien des découvertes, à tel point que les participants de notre groupe d'étude ne voulaient plus le quitter. Maddalena Tedeschi, pédagogue à l'Istituzione, nous a fait faire une visite de la nouvelle maternelle du Centre. Elle a expliqué que cette maternelle était le fruit de deux années de recherche ciblée sur l'idée que les enfants ont besoin de continuité et qu'ils devraient pouvoir faire leur élémentaire dans le même immeuble que leur maternelle. Avec l'autorisation du maire, l'équipe prévoit créer des classes de la troisième à la sixième années. Nous ne pouvons prendre de photos dans aucune école de Reggio, mais celle-ci reste mémorable pour moi parce qu'elle est spacieuse, éclairée et joliment adaptée aux enfants. Les travaux des enfants étaient affichés partout, comme celui sur l'amitié où un enfant a écrit « l'amitié, c'est un cœur qui donne à un autre cœur ».

La deuxième journée, Claudia Giudici, du service de recherche et de perfectionnement professionnel de la société Enfants de Reggio, a présenté un film vidéo décrivant une journée dans un centre pour poupons et tout-petits et dans une maternelle. La discussion qui a suivi avec les délégués a été énergisante et instructive. J'ai constaté que la méthode Reggio favorise l'apprentissage par les erreurs, la réflexion, l'écoute, l'observation et la documentation. On accorde une grande importance au troisième éducateur, soit le milieu, tout comme à la stimulation de la créativité et de l'imagination qui est soutenue par la spécialiste de l'art pour les enfants à l'interne. Il est motivant de voir comment les enfants s'épanouissent quand on accorde une importance raisonnable à leurs préoccupations. En fait, les œuvres d'art et les réalisations des enfants sont affichées dans les rues et les lieux publics! Nous avons ensuite visité le centre de recyclage créatif Remida, qui fait partie d'un réseau de plusieurs centres du genre en Italie et dans d'autres pays. Des dons de matériel de rejet propre, de papier non vendu et de pièces industrielles de

toutes sortes sont distribués aux écoles et aux autres établissements pour être transformés en une belle œuvre. Ces projets sont fièrement exposés dans toute la ville.

En dernier lieu, nous avons visité Faber, un centre coopératif pour poupons et tout-petits et une maternelle, qui nous a fait voir qu'il est possible de créer un milieu de qualité même dans un édifice construit à l'origine pour une autre fin. La dernière journée du groupe d'étude, nous avons eu le plaisir d'entendre des conférences et de voir des exemples sur vidéo des processus d'observation, d'interprétation et de documentation. Pour être efficace, chaque éducatrice doit disposer de temps pour faire des observations, les consigner par écrit et discuter avec ses collègues. Elle doit aussi pouvoir disposer des outils nécessaires et avoir reçu une formation. On a bien fait ressortir l'importance de la participation des parents. Tous les jours, on affiche les progrès et le travail de l'enfant pour informer les parents des intérêts actuels de leur petit.

La dernière conférence, intitulée *Tous les enfants sont intelligents*, a vraiment été un cadeau d'adieu pour les délégués. Carla Rinaldi, présidente de la société Enfants de Reggio, a livré une conférence émouvante qui donnait à réfléchir. Elle a fait valoir que la méthode Reggio n'est pas une formule absolue d'étapes à franchir pour apprendre. Au contraire, il s'agit d'une « pédagogie de l'écoute » de sorte que chaque enfant est respecté et reconnu comme étant un citoyen valable aujourd'hui. La présupposition que chaque enfant est intelligent signifie que l'enfant peut comprendre son monde à sa façon et à son rythme. Cela veut aussi dire que chaque enfant doit être valorisé pour sa simple existence et qu'il n'est pas possible de mesurer son potentiel à un moment précis de son évolution. Cette conférence était la touche finale parfaite d'une expérience extraordinaire dont moi aussi je parlerai aux autres sans pour autant pouvoir entièrement la décrire. Il faut faire l'expérience personnelle de l'incroyable méthode Reggio Emilia, à l'instar de l'enfant qui, en jouant, découvre ce qu'est la vie. Je suis repartie pour aller lancer ma pièce de monnaie dans la fontaine de Trévi… pour que je puisse bénéficier d'une autre visite à Reggio Emilia.

Antoinette Colasurdo siège au conseil d'administration de la FCSGE depuis 2007 et est également membre du conseil d'administration de l'Association of Early Childhood Educators of Quebec. Elle est directrice générale du Centre de la petite enfance Funville, la garderie en milieu de travail de l'Institut universitaire Douglas en santé mentale. Au cours des 20 dernières années, elle a été éducatrice, coordonnatrice de programme, responsable de garde en milieu familial et directrice d'un centre. Antoinette habite à Montréal avec ses deux fils, qu'elle considère comme étant sa plus grande et sa meilleure contribution au monde.

PERSPECTIVES MONDIALES EN ÉPE

Développement de la petite enfance en Indonésie

Une initiative interculturelle et interprofessionnelle

par Linda McDonell, Lorna McCrae et Eli Prasetyo

Un partenariat interculturel prend de l'essor

Linda McDonell, chef d'équipe, Vancouver Island University

L'expérience que nous avons vécue à Surabaya en Indonésie a débuté en 1999 sous la forme d'un partenariat grâce à la générosité et à l'avant-gardisme du directeur de l'école d'anglais Maple Leaf. En 2001, notre partenaire en Indonésie pour cette initiative a changé pour devenir l'université catholique Widya Mandala à Surabaya en Indonésie (WMCUS). Dès le début, nous avons mené des activités liées au programme d'études à l'étranger, et nous avons conçu et offert des cours. Sept cours et séminaires de perfectionnement professionnel ont été élaborés et offerts conjointement avec les équipes de la Vancouver Island University (VIU)[1] et de la WMCUS, d'avril 2000 à mars 2010. Les participants au programme d'études à l'étranger de la VIU (tant des étudiants que des chargés de cours) ont représenté divers programmes de formation professionnelle, y compris celui en éducation de la petite enfance, en soins de l'enfance et de l'adolescence et le baccalauréat en soins infirmiers. En 2007, les étudiants indonésiens de la faculté de psychologie et du programme de formation en anglais/éducation à la WMCUS ont participé aux activités d'études à l'étranger et ont aussi fait des stages et servi de traducteurs pour les étudiants canadiens.

Quand l'Agence canadienne de développement international (ACDI) a approuvé le financement de l'initiative de Développement de la petite enfance en Indonésie en 2005, le programme d'éducation internationale à la VIU est devenu beaucoup plus étroitement lié à

l'initiative. Ce partenariat élargi a pris de l'essor au cours des cinq dernières années. Le programme d'études élaboré conjointement a adopté un angle biculturel très solide qui comportait notamment des cours dans les domaines suivants : encadrement et santé; planification et mise en œuvre de programmes pour les jeunes enfants; inclusion; travail avec les familles; et stages. Le dernier cours offert en février 2010 a abordé plus en profondeur l'encadrement des jeunes enfants ainsi que la planification et la mise en œuvre de programmes pour jeunes enfants (des sujets que les participants réclament continuellement). Les premiers cours ont été offerts par des professeurs canadiens et soutenus par la WMCUS. Le dernier cours a été offert par des professeurs indonésiens, avec le soutien minimal de Canadiens. La WMCUS a aussi procédé à la révision des cours en éducation de la petite enfance pour les adapter à son programme d'études et elle planifie actuellement de les intégrer à un grade de premier cycle pour améliorer l'accès à la formation en éducation de la petite enfance à Surabaya.

L'un des aspects les plus remarquables de notre partenariat de dix ans est la permanence des membres de notre équipe, tant canadienne qu'indonésienne. La WMCUS et la VIU ont formé des groupes de travail centraux qui ont la responsabilité de diriger l'initiative. La nature incessante du travail et la permanence des membres de l'équipe ont mené à l'établissement de relations de travail solides et ouvertes ainsi qu'à la création de liens d'amitié étroits et durables. Bien qu'au début nous osions à peine exprimer nos désaccords, nous nous sentons maintenant beaucoup plus à l'aise pour discuter de nos points de vue et démarches variés. En conséquence, notre relation de travail est plus fructueuse et nos liens personnels, plus forts.

Au fil de l'initiative, il y a eu des occasions semestrielles de rendre visite aux deux hémisphères, ce qui a permis, de manière intéressante, de « se mettre dans la peau de l'autre ». Nous nous taquinons parce que les Indonésiens ont dû apprendre à porter des tuques et à s'emmitoufler pour affronter le froid, tandis que les Canadiens ont dû trouver des moyens créatifs pour se rafraîchir et ont dû apprendre à mettre du chasse-moustiques pour éloigner les insectes tropicaux affamés.

L'intérêt et le soutien manifestés à l'égard des cours par le secteur du développement de la petite enfance à Surabaya a été extraordinaire. Au cours des dernières années, l'inscription a oscillé entre 40 et 55 étudiants et pour les séminaires, entre 50 et 75. Chaque année, le groupe d'étudiants comprend des gens qui travaillent en milieu préscolaire ou dans des services de garde, dans des organisations non gouvernementales, dans des orphelinats, dans des écoles élémentaires publiques et privées, et dans d'autres organismes d'État et organisations. Les étudiants qui parlent anglais (qui représentent un petit pourcentage de notre groupe d'étudiants) en profitent pour emprunter et utiliser le matériel de cours et les différentes ressources que nous apportons en Indonésie. Tous les sommaires de cours, les plans de cours et les principaux éléments du matériel de lecture sont traduits et fournis à tous les participants, et tous les cours et séminaires sont entièrement traduits.

Ma participation à cette initiative a été l'expérience la plus marquante de toute ma longue carrière en éducation de la petite enfance. La collaboration en place pour élaborer un programme pertinent pour la culture et la communauté, l'enseignement en collaboration dans toutes les disciplines, l'immersion dans la culture et le monde de l'enseignement de ce pays ainsi que l'occasion d'observer les pratiques indonésiennes en éducation de la petite enfance et les pratiques des étudiantes canadiennes dans cette communauté prospère d'Asie du Sud-Est sont autant d'éléments qui m'ont

fait mieux comprendre l'influence exercée par la culture. Ma compréhension s'est améliorée dans les domaines du développement des enfants, de l'éducation des enfants par les familles, des pratiques en éducation de la petite enfance et de l'enseignement universitaire. Ce travail m'a fait prendre conscience de mes propres présuppositions et de mes partis pris d'une manière très tangible. J'ai été mise au défi de continuellement me perfectionner et d'exercer mes fonctions de manière toujours plus ouverte et plus inclusive.

Des perspectives canadiennes partagées : réflexions sur l'élaboration et l'exécution d'un programme

Lorna McCrae, chargée de cours, Planification et mise en œuvre de programmes pour les jeunes enfants

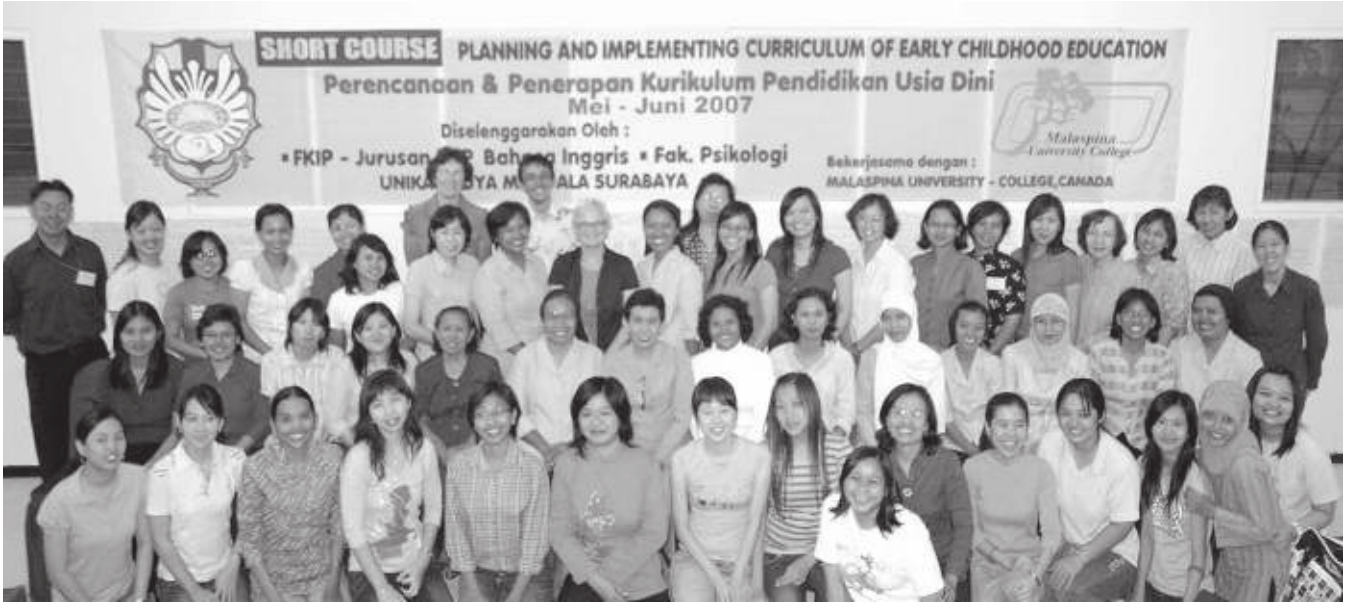
On m'a demandé d'assurer la direction de l'élaboration d'un cours pour l'initiative de développement de la petite enfance en Indonésie, « Planification et mise en œuvre d'un programme d'éducation de la petite enfance ». Au départ, je me suis sentie dépassée et réticente à l'idée d'imposer mes valeurs occidentales à une culture qui a déjà les siennes concernant la petite enfance, les jeunes enfants et le rôle des éducatrices. En plus, pour compliquer la tâche, je devais offrir un cours de 60 heures en 36 heures seulement échelonnées sur quatre semaines. J'attendais avec impatience la réaction des étudiantes au sommaire de cours parce que j'allais adapter le contenu en fonction de leur avis. Comme je savais peu de choses de la situation professionnelle de chaque étudiante, je craignais d'avoir de la difficulté à faire un cours d'actualité et adapté comme je le souhaitais. J'ai été soulagée de partager mes craintes avec les équipes canadiennes et indonésiennes puisqu'elles m'ont immédiatement rassurée. Elles m'ont dit de « faire confiance à la démarche » et de demander de l'aide au besoin. L'expérience a bien mis en évidence ce que je croyais : une communication claire et honnête constitue la clé d'une démarche positive et fructueuse.

Nous souhaitions établir un « lien » entre le premier et le deuxième cours en commençant par enseigner les éléments de base avec le cours Encadrement et santé puis en déterminant les éléments qui semblent essentiels à une bonne compréhension de la planification et de la mise en œuvre d'un programme en milieu de garde en Indonésie. Nous avons élaboré trois modules : l'importance du jeu, le soutien à l'apprentissage global par l'entremise du jeu, et la mise en œuvre d'un programme axé sur le jeu. Nous avons ensuite défini les grandes lignes de quatre ou cinq cours pour chacun de ces modules et avons déterminé des lectures, des activités et des devoirs. On m'a demandé d'envoyer les documents à distribuer et les principales lectures longtemps avant la tenue du premier cours pour que la traduction du cours puisse commencer. Cette tâche a orienté mon travail et a inspiré chez moi un sentiment d'enthousiasme sans vive inquiétude. Par ailleurs, je voulais me garder assez de souplesse pour pouvoir répondre aux besoins des étudiantes à mesure qu'ils surgiraient. Tout au long de mon expérience d'enseignement en Indonésie, j'ai senti les pressions omniprésentes entre la nécessité de faire la planification à l'avance et de manière structurée pour que la traduction puisse commencer et pour faciliter l'exécution du cours, et la volonté de faire la planification selon les besoins et sur le vif. Je me suis d'ailleurs rendu compte que j'éprouvais le même genre de pression quand je planifiais mes cours et que je les donnais à la VIU. En fait, ce genre de pression doit exister si je veux être véritablement réceptive aux besoins, intérêts et capacités de chaque apprenant, peu importe son âge, ses racines culturelles et l'étape de son apprentissage.

Bien des discussions animées et des séances de remue-méninges ont eu lieu. D'ailleurs, l'une de mes séances préférées a eu lieu la première soirée de cours. Nous avons demandé aux étudiantes de faire un exercice sur les valeurs, pour lequel elles devaient réagir à une description imagée de l'Indonésien « idéal » créée par des participantes aux cours antérieurs. Les étudiantes indonésiennes ont examiné la liste et l'ont modifiée pour y ajouter d'autres caractéristiques représentant « l'idéal ». Cette liste a été affichée durant tout le cours et utilisée comme « boussole » pour guider la création d'un programme qui favoriserait le développement de ces caractéristiques chez les jeunes enfants.

Un autre exercice en classe a contribué à rapprocher un groupe d'étudiantes très variées (en termes d'âge, d'expérience de travail, d'horizons culturels et religieux) et à former un groupe d'apprenantes étroitement liées et prêtes à collaborer. Au cours de la première séance, nous avons demandé aux étudiantes de proposer des idées sur la façon de les mettre à l'aise pour qu'elles puissent participer activement en classe. L'une d'entre elles a proposé que nous tenions une activité de réchauffement/brise-glace au début de chaque cours. Les étudiantes ont relevé le défi en créant et en partageant une grande variété d'exercices de ce genre, y compris des chants, des jeux avec les pouces et des activités orientées vers l'exercice physique. Ces moments ont favorisé la camaraderie au sein du groupe et ont aussi fourni l'occasion de partager des ressources et des idées d'activités.

Nous savons tous, d'après les évaluations des cours antérieurs, que les participantes veulent avoir beaucoup d'occasions de faire des exercices pratiques, ce qui pose des difficultés avec un groupe de 55 étudiantes dans une pièce relativement petite. Pour ces exercices, nous avons utilisé du matériel et des ressources provenant tant du Canada que d'Indonésie. Lors d'une occasion très spéciale, nous avons pu faire un



tour du programme de garde du campus avec les étudiantes. Cette expérience a été très enrichissante. Nous avions aussi eu l'occasion de rendre visite à d'autres programmes de garde de Surabaya et d'y faire des observations avant le début du cours. Nous avions pris bon nombre de photos d'enfants utilisant l'équipement et le matériel. Les photos de programmes de garde canadiens et indonésiens pour la petite enfance ont donné vie au contenu théorique et ont permis d'illustrer, par des exemples, la théorie dans deux contextes culturels différents. Depuis, j'ai largement utilisé ces photos dans les cours que j'enseigne, ce qui a permis de nourrir la discussion sur la diversité et l'inclusion.

Les étudiantes ont effectué un certain nombre de travaux pratiques, y compris l'observation et le filmage de séances de jeu. Ainsi, elles ont pu montrer qu'elles comprenaient le vocabulaire lié au développement et ont utilisé leurs observations pour concevoir du matériel et le mettre en application en vue de soutenir les intérêts, les besoins et les capacités des enfants de leur programme. Elles ont consigné par écrit le processus de planification utilisé et ont créé des affiches pour partager leur savoir avec les autres lors d'une foire de ressources, qui est devenue une célébration très courue de leurs réalisations. L'énergie positive, l'esprit de collaboration et la pure joie manifestés à la foire ont dépassé nos attentes les plus folles et ont apporté un profond sentiment de satisfaction à toutes les personnes qui ont pris part à l'exercice d'apprentissage sur un mois. Des partenaires communautaires ont aussi été invités à participer à l'événement. D'après ce que je comprends, cet échange d'idées et de ressources entre les étudiants et la communauté est devenu une partie importante de chaque cours et séminaire et a fourni de riches occasions de bâtir des réseaux communautaires à Surabaya et dans les environs.

L'un de mes plus grands défis a été de « déchiffrer » la communication non verbale chez les étudiantes indonésiennes. Les indices auxquels je me fiais à la maison faisaient souvent défaut. Par exemple, l'une des étudiantes plus âgées arrivait en classe tous les soirs avec un air très sérieux – qui de mon point de vue de Canadienne semblait renfrogné! J'étais convaincue qu'elle était insatisfaite du cours. La deuxième semaine, elle a dirigé une activité brise-glace à son tour et a fait une interprétation hilarante de la comptine « One elephant went out to play » (« Un éléphant, ça trompe, ça trompe » est une comptine du même esprit en français). Durant les cours suivants, nous nous sommes rendu compte qu'elle n'était pas renfrognée ou malheureuse, mais qu'elle prenait ses études très au sérieux!

Je ne saurais terminer un tel compte rendu de notre travail en Indonésie sans souligner mon admiration pour le dévouement, la chaleur et la générosité hors pair des professeurs indonésiens. Leur grande éthique de travail et leur dévouement envers le soutien des enfants et des familles de leur culture sont une véritable source d'inspiration.

Réflexions sur mon apprentissage

Eli Prasetyo, directrice du service de garde de la WMCUS et chargée de cours à la faculté de psychologie de la WMCUS

Je me suis associée à l'initiative de Développement de la petite enfance en Indonésie en mai 2006. À ce moment-là, j'ignorais

complètement combien mon travail avec la WMCUS et la VIU évoluerait et que j'allais passer trois mois au Canada à suivre des cours, à enrichir mon expérience professionnelle et à rendre visite à divers programmes et organismes de garde à l'enfance.

Au départ, je me demandais bien comment j'allais pouvoir utiliser certaines des techniques et théories enseignées dans les cours, mais peu à peu nous avons mis en pratique les idées en classe et j'ai trouvé des occasions de les utiliser au service de garde la WMCUS où je travaille comme directrice. Je me suis rendu compte que je pourrais utiliser une bonne partie du savoir et des compétences qui m'avaient été enseignés, mais que je devrais y apporter quelques adaptations pour les rendre plus compatibles avec les autres travailleuses du centre et, bien évidemment, les parents.

Par exemple, j'ai pu mettre à profit bon nombre des idées d'activités que nous avons mises à l'essai et dont nous avons discuté en classe. L'accent mis sur le jeu cadrait bien dans le milieu que nous avions créé, et les enfants ont bien réagi aux activités que nous leur avons proposées. Les petits semblaient heureux et désireux de jouer avec de la pâte à modeler, de la peinture et dans les centres d'activités, comme celui des costumes et des blocs. Nous avions amassé un bon nombre de livres d'histoire par le biais de notre travail avec la VIU que nous avons pu examiner et utiliser pour faire des exercices en classe. Les enfants ont aimé l'heure du conte et d'autres activités que nous avons utilisées – comme les jeux de pouce et les rimes – et que nous avions apprises des autres dans notre cours sur le développement de la petite enfance. Bien que ces activités soient pratiquées dans certains milieux de la petite enfance en Indonésie, les discussions que nous avions eues en classe nous ont permis d'expliquer l'importance qu'elles revêtent pour la croissance et le développement de l'enfant. Ainsi, tant les éducatrices que les parents ont pu comprendre les raisons pour lesquelles nous avons fourni un milieu de jeu pour les enfants.

À titre de directrice d'un service de garde et d'éducatrice de la petite enfance, j'ai aussi pu mettre à profit mon savoir nouvellement acquis, rafraîchir mes connaissances des moyens pratiques de s'occuper d'enfants en milieu de garde, et contribuer à rehausser les compétences de mes collègues.

Tout ne coulait pas de source cependant. Nous avons appris ce que sont les soins axés sur la famille. Bien qu'il ait été utile de réfléchir à l'importance de la famille dans la vie d'un enfant, certains aspects de ce type de soins étaient difficiles à intégrer dans notre programme. En Indonésie, les parents ne s'attendent pas à participer au programme au même titre que les parents du Canada l'exigent. Aussi, certaines des règles que j'ai vues au Canada, comme celle stipulant qu'un enfant malade doit rester à la maison, ne pourraient pas être mises en pratique dans mon pays d'origine. Les parents s'attendent à ce que les intervenantes s'occupent de leur enfant même s'il est malade. Comment pourraient-ils faire autrement? Leur employeur ne comprendrait pas qu'ils doivent s'absenter pour aller chercher leur enfant au service de garde. Certains parents pourraient aussi s'objecter à certains des moyens de s'occuper des enfants que nous avons appris. Les parents s'attendent à ce que leur enfant ait un bon comportement et veulent que nous utilisions des moyens pour lui inculquer une bonne conduite et l'éloigner des vilaines manières. Toutes ces différences me forcent à réfléchir attentivement aux techniques que j'emploie au service de garde et aux connaissances que j'ai acquises, pour m'assurer que je les emploie d'une manière qui convient aux parents. Si je change notre façon de faire au centre, je dois en expliquer les raisons et m'assurer que tous se sentent à l'aise par rapport à ce changement.

Lors de mon séjour au Canada, j'ai parfait mes connaissances sur mon rôle de gestionnaire et sur la collaboration avec les familles. J'ai aussi acquis beaucoup d'idées pour mettre sur pied un service de garde. J'ai eu de nombreuses occasions de mettre les théories en pratique. J'ai eu la chance de travailler au Child Development Centre de Nanaimo durant mes trois mois au Canada. À ce centre, j'ai beaucoup appris sur la façon de travailler avec des enfants ayant divers besoins spéciaux dans différents programmes, comme celui sur le développement des poupons et des programmes subventionnés de développement de la petite enfance. J'ai aussi appris bien des types de thérapies pour les enfants qui peuvent faciliter leur jeu et leur apprentissage. À Victoria, j'ai suivi la formation Mother Goose et j'ai appris bien des façons différentes de chanter et de jouer avec de très jeunes enfants – et j'ai même appris à faire mes propres chansons en bahasa indonesia que je pourrai utiliser dans mon travail. J'ai découvert les différentes politiques et les divers programmes au Canada et j'ai beaucoup appris sur la société canadienne.

En terminant, je tiens à dire que j'ai grandement aimé mon séjour au Canada et que j'ai noué beaucoup de liens d'amitié. J'ai bien aimé retrouver les chargés de cours que j'avais rencontrées en Indonésie et les voir à l'œuvre dans leur salle de classe au Canada avec des étudiants canadiens et étrangers. J'espère revenir au Canada un jour. Entre-temps, je compte mettre à profit toute mon expérience ainsi que mes connaissances et mon savoir nouvellement acquis pour devenir une directrice au service de garde de la WMCUS et une chargée de cours à l'université encore meilleure!

Notes

1 Le Malaspina University College est devenu la Vancouver Island University en 2009. Ce changement a été inscrit dans la loi par le gouvernement de la Colombie-Britannique en 2008.

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Culture et développement social

Qu'est-ce qui définit la compétence sociale dans les cultures occidentales, orientales, nordiques et septentrionales? Comment les pairs réagissent-ils aux enfants et aux adolescents qui ne se conforment pas aux normes culturelles de la compétence sociale? Comment les caractéristiques individuelles, les interactions et les relations sociales ainsi que les groupes et les cultures interagissent-ils pour influer sur le développement social?

Voilà quelques-unes des questions que se sont posées les chercheurs Kenneth H. Rubin, Ph.D. et Melissa Menzer, BA, de la *University of Maryland* (États-Unis), dans un essai qui vient de paraître. Comme la majorité des enfants du monde ne réside pas dans les pays occidentaux, et comme la culture influence le développement, la recherche interculturelle sur le développement de l'enfant exige une attention spéciale. Cet essai porte sur le rôle que joue la culture dans le développement *social* des enfants. On peut le lire ainsi que d'autres nouveaux documents de recherche portant sur le rôle de la culture dans l'apprentissage des jeunes enfants dans la série Selon les experts de l'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, en consultant le site www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/accueil.html.

Examen du pouvoir et des écueils de l'information sur la santé, glanée sur Internet

Nombreux sont les Canadiens qui utilisent de plus en plus l'Internet comme principale source d'information sur la santé. Cette étude, financée par le Conseil canadien sur l'apprentissage, examine l'efficacité, auprès de toute une gamme d'utilisateurs, de nouveaux sites Web novateurs sur la santé.

L'étude intitulée *L'apprentissage virtuel comme outil d'information sur la santé, sur la promotion de la santé et sur la gestion de la maladie en milieu communautaire*, conclut que même s'il y a un immense potentiel sur Internet pour les patients et pour la gestion des précieuses ressources sur les soins de santé, il y a aussi d'importants écueils qui doivent être évités si l'on veut que ces sites Web soient efficaces. Lisez ce rapport sur le site Web du Conseil canadien sur l'apprentissage, à l'adresse www.ccl-cca.ca.

Portrait de la main-d'œuvre en 2009 dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants (AGJE) au Canada

Un rapport du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance donne un aperçu statistique de la situation de la main-d'œuvre dans le secteur de l'AGJE. Il est assez difficile d'avoir une information précise et systématique sur le secteur de l'AGJE parce qu'il n'y a aucun sondage pancanadien effectué périodiquement et que les données du recensement ne sont recueillies que tous les cinq ans. Les données de ce rapport ont été obtenues à partir des tableaux standard de recensement et d'une totalisation spéciale des données du recensement de 2006. Le recensement fournit des renseignements qui sont recueillis auprès de 20 % de tous les ménages et représente les données les plus détaillées et les plus systématiques qui existent sur les gens selon leur occupation, leur domaine d'emploi, leurs études et leurs revenus. Ces données permettent de dresser un profil détaillé du secteur de l'AGJE.

RÉSEAU PANCANADIEN ET AU-DELÀ

Scène internationale

Le Conseil des gouvernements australiens (gouvernements fédéral et des États) a convenu de nouvelles normes nationales obligatoires pour les services de garde et d'apprentissage de la petite enfance. Le gouvernement fédéral australien versera aux États et aux territoires quelque 61 millions de dollars entre 2010–2011 et 2013–2014 pour financer ce nouveau cadre.

Scène canadienne

Les services de garde à grande surface arrivent au Canada; les détracteurs en remettent en question la qualité et craignent que ces services interfèrent avec la possibilité d'établir un programme de garde national ou des plans provinciaux pour la maternelle ou le jardin d'enfants à temps plein. La nouvelle société, Edleun inc., cherche à acquérir et à élargir des centres de garde et d'apprentissage de la petite enfance aux quatre coins du Canada, selon des documents déposés auprès du TSX. Edleun est actuellement propriétaire d'une chaîne de centres de garde en Alberta ayant des liens avec la société australienne en faillite ABC Learning Centres. Elle a fusionné avec une société d'investissement montréalaise et prévoit transiger sur le TSX Venture Exchange.

Alberta

Le ministère albertain des Services aux enfants et aux adolescents a prévu 1,1 milliard de dollars dans son budget de 2010–2011 pour soutenir les enfants, les adolescents, les familles et les collectivités. Ce budget a affecté 198 millions de dollars pour les services de garde, y compris 15 millions d'aide financière pour poursuivre la création de nouvelles places en services de garde au-delà de l'objectif des 14 000 places exigées par le ministère. Le gouvernement maintiendra à leur niveau actuel les subventions pour aider les familles à faible et à moyen revenu à assumer les frais de garde et les subventions à titre de complément pour le salaire du personnel.

Colombie-Britannique

Le taux de pauvreté infantile en Colombie-Britannique est demeuré le plus élevé au

Canada pour la sixième année consécutive, selon un rapport publié en novembre 2009 par la coalition First Call. La Colombie-Britannique comptait 156 000 enfants pauvres en 2007 – une bonne année sur le plan économique – affirme le rapport du groupe, intitulé *2009 Child Poverty Report Card*. La proportion d'enfants pauvres en Colombie-Britannique atteignait 18,8 %, tandis que le taux national s'élevait à 15 %, selon des données de Statistique Canada citées dans le rapport. La coalition First Call veut que le gouvernement de cette province élabore un plan de réduction de la pauvreté inscrit dans la loi, un plan qui prévoit la nomination d'un ministre du cabinet voué à cette cause. Le rapport enjoint au gouvernement de hausser le taux de prestations d'aide sociale et le salaire minimum – qui est le plus bas de toutes les provinces, à 8 $ l'heure – ainsi que de hausser les prestations pour enfants et d'améliorer l'accès à des soins de qualité.

Île-du-Prince-Édouard

Des efforts de mobilisation du public sont en cours pour élaborer une vision et un plan pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants à l'Île-du-Prince-Édouard. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la province facilite l'élaboration d'une vision pour le secteur de la petite enfance et d'un plan quinquennal pour renouveler le secteur une fois que la maternelle sera intégrée au système scolaire. Depuis l'annonce faite en ce sens en février 2010, le gouvernement provincial examine les initiatives d'autres provinces ou territoires, mène des entrevues avec des éducatrices de la petite enfance et tient des groupes de discussion avec des parents de toute la province. Une enquête a été mise en ligne pour obtenir le point de vue d'intervenantes en service de garde, de parents qui attendent leur premier enfant, de grands-parents, de tantes, d'oncles et d'autres personnes qui s'occupent d'enfants d'âge préscolaire.

Manitoba

"Manitoba continues to expand, renovate and create new child care spaces through the Government of Manitoba's Family Choices Plan with an approved 16 centres in Winnipeg for $2.35 million in funding last fall."

Par l'entremise du programme Choix familiaux, le Manitoba continue à créer de nouvelles places en service de garde ainsi qu'à permettre l'agrandissement et la rénovation de centres. Grâce au financement de ce programme approuvé l'automne dernier, 16 centres de Winnipeg se partageront la somme de 2,35 millions de dollars. Cette année, la province se concentre sur l'élaboration de politiques particulières pour tous les programmes, comme des plans d'amélioration de la sécurité, des codes de déontologie, des énoncés de politique inclusive et des énoncés de programme-cadre pour les établissements accrédités. Les fournisseurs de soins continuent à être aux prises avec des difficultés de recrutement et de maintien en poste du personnel pour répondre à la demande. La Manitoba Child Care Association a demandé à la province d'établir immédiatement une stratégie pour recruter et maintenir en poste du personnel, stratégie qui comprend des salaires concurrentiels, des avantages et un régime de pension pour tous les postes et tout le personnel.

Nouveau-Brunswick

Le gouvernement provincial a récemment annoncé une nouvelle loi et des dispositions législatives innovantes, Loi sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants, dans le cadre de son plan de réduction de la pauvreté. Cette annonce pourrait constituer l'engagement du gouvernement le plus prometteur pour l'autosuffisance de la province. En plus de cette loi, le gouvernement s'est engagé à élargir considérablement les services de la petite enfance d'ici 2015 et à s'assurer que 20 % des poupons et 50 % des enfants de 2 à 5 ans ont accès à des programmes réglementés.

Nouvelle-Écosse

Le plan décennal de la Nouvelle-Écosse pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants a accordé des prêts supplémentaires de 6,3 millions de dollars pour aider à créer davantage de places en garderie cet automne. Il est prévu que ce financement doit créer 300 places supplémentaires dans toute la province. Les prêts sont offerts aux garderies commerciales ou à but non lucratif, à temps plein ou à temps partiel, qui sont accréditées. Par contre, ce programme d'expansion n'obtient pas tout le succès escompté puisqu'il manque de personnel formé et que les listes d'attente sont longues dans les centres urbains (Halifax et Dartmouth).

Ontario

Dans le cadre du plan de l'Ontario visant à offrir l'apprentissage à temps plein aux enfants de 4 et de 5 ans à compter de septembre 2010, la province a présenté un projet de loi qui, s'il est adopté, exigerait que tous les conseils scolaires offrent la maternelle et le jardin d'enfants à temps plein, y compris des programmes de jour prolongé intégrés. La *Loi de 2010 modifiant des lois en ce qui concerne l'apprentissage des jeunes enfants à temps plein* accorderait aussi aux conseils l'autorité et la responsabilité de fixer et de percevoir des droits pour les programmes avant et après l'école. Le programme d'apprentissage à temps plein sera mis en œuvre dans les écoles élémentaires au cours des cinq prochaines années.

Québec

Le Parti québécois souhaite utiliser la loi 101 pour restreindre l'accès aux centres de la petite enfance (CPE) anglais. La chef Pauline Marois demande d'étendre la controversée loi 101 pour limiter l'accès aux CPE anglais aux parents ayant fait leur scolarité en anglais au Canada. Ces changements dirigeraient davantage d'enfants immigrants vers des établissements français. Mais les éducatrices de la petite enfance et les intervenantes rejettent cette motion en invoquant que le mieux-être social et les soins des enfants sont ce qui importe le plus. Mme Marois et le parti souverainiste soutiennent que le gouvernement libéral de la province ne fait pas assez pour stopper la diffusion de l'anglais au Québec, particulièrement à Montréal, chez les jeunes citoyens – soit les poupons et les tout-petits.

Terre-Neuve-et-Labrador

Terre-Neuve entame une révision en profondeur de son *Child, Youth and Family Services Act* [loi sur les services à l'enfance, à l'adolescence et à la famille]. Des groupes de défense de droits, de clients, d'Autochtones, du système judiciaire ainsi que des secteurs communautaires, de l'éducation et de la santé ont participé aux consultations, qui ont pris fin en janvier 2010. La loi actuelle, proclamée le 5 janvier 2000, assure la protection des enfants de Terre-Neuve-et-Labrador. La révision portera sur les limites ou les lacunes de la loi dans sa forme actuelle et examinera la compétence et les principes législatifs touchant la prestation de services aux enfants, aux adolescents et à leur famille.

Yukon

La nouvelle *Loi sur les services à l'enfance et à la famille* entrera en vigueur le 30 avril 2010 et apportera des changements significatifs dans la façon dont le ministère de la Santé et des Affaires sociales traite les demandes de renseignements relatifs à l'adoption. « Ces nouvelles mesures législatives progressistes signifient qu'il y aura des modifications substantielles à la manière dont le ministère

met en œuvre ses programmes auprès des familles et des enfants, a souligné le ministre Glenn Hart. Ces changements sont le reflet des rétroactions et des commentaires que nous avons reçus de la part de divers intervenants au cours des six dernières années. » La nouvelle loi permet une plus grande transparence au sujet des dossiers d'adoption, ce qui facilite la recherche pour les parents biologiques et les personnes adoptées qui veulent se retrouver.

CALENDRIER

AVRIL

30 au 1er mai
Calgary (Alberta)

Congrès annuel 2010 de l'Association canadienne pour les jeunes enfants

New Frontiers for Children: Our Journey Together

Le conférencier principal, Dan Hodgins de Flint au Michigan, est un expert-conseil réputé dans le domaine de la petite enfance. Ses conférences éclairées et mémorables sont fondées sur la recherche en cours et remplies de stratégies pratiques et efficaces qui peuvent être mises en pratique sur-le-champ! Venez tisser des liens, réfléchir, vous fortifier et avoir du plaisir! Consultez le site www.cayc.ca pour de plus amples renseignements.

MAI

5 au 7
Ottawa (Ontario)

VERS 2020 : l'engagement du Canada envers les enfants et les adolescents

Congrès organisé par l'organisme Ottawa : l'amie de la jeunesse.

Information : beyond2020@rogers.com; www.beststart.org

27 au 28
Montréal (Québec)

Congrès 2010 de l'AECEQ – *À notre tour de briller*

Conjointement avec la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, l'Association of Early Childhood Educators of Quebec vous invite à son 31e congrès annuel, qui aura lieu à l'hôtel Holiday Inn Midtown de Montréal sous le thème « À notre tour de briller ». Information : www.aeceq.ca

27 au 29
Richmond (Colombie-Britannique)

Congrès 2010 de l'ECEBC – *Building On Our Roots : Celebrating Our Success and Expanding our Possibilities*

Information : www.ecebc.ca

27 au 29
Hamilton (Ontario)

60e congrès provincial annuel de l'Association Of Early Childhood Educators Ontario (AECEO)

Information : www.aeceo.ca

JUILLET

16- 20
Vancouver (Colombie-Britannique)

Brain Development & Learning: Making Sense of the Science

Venez prendre connaissance de résultats de recherche de pointe en neuroscience, en science du développement et en santé mentale présentés pour être immédiatement pertinents et utilisables pour les parents, les éducatrices, les médecins et toutes les personnes qui travaillent auprès d'enfants. Information et inscription : www.interprofessional.ubc.ca.

RESSOURCES

Building Character from the Start

(Former le caractère dès le départ)

Les auteures Susan Ragsdale et Ann Saylor sont des formatrices et des consultantes de programme reconnues dans le domaine du développement communautaire et de la jeunesse. Leur nouvel ouvrage, intitulé *Building Character from the Start: 201 Activities to foster creativity, literacy, and play in K-3* inspirera les éducatrices tout comme les enfants en leur proposant des projets concrets accompagnés de consignes sur la discussion à avoir en salle de classe et à l'extérieur. C'est un outil idéal pour quiconque travaille avec les enfants de la maternelle et du jardin d'enfants jusqu'à la troisième année, y compris les enseignantes, les responsables de services de garde d'enfants et les responsables de programmes parascolaires. Chaque page vise un atout particulier; on y trouve, entre autres, des questions proposées pour susciter la discussion, des jeux avec des mots et des jeux destinés à bâtir un esprit communautaire et un esprit d'équipe. Le livre de 144 pages peut être commandé auprès d'Independent Publishers Group à l'adresse www.ipgbook.com. 29,95 $

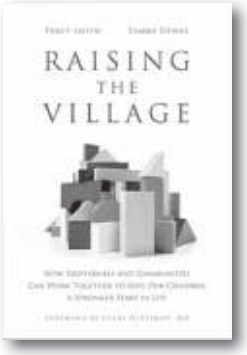
Laissez les aspirations prendre leur envol : Video from Teachers.tv

Cette vidéo intitulée Video from Teachers.tv illustre comment une école primaire d'Angleterre a transformé ce qui était autrefois une aire de jeu improductive et bétonnée en un espace de vie qui respire. Helen Bromley, une conseillère en petite enfance, travaille aux côtés d'un paysagiste pour créer une salle de classe en plein air pour les enfants qui ont peu ou pas d'accès à la verdure. Leur nouvel environnement, qui ne manque pas de stimulation, les porte à apprendre, à faire des exercices exploratoires et à jouer sans crainte de se salir. Les enfants plantent maintenant leurs propres patates, font pousser de la lavande aromatique et jouent avec des dinosaures dans le jardin préhistorique. On peut regarder et télécharger gratuitement la vidéo ou acheter le CD sur le site www.teachers.tv/video/2920.

Raising the Village – How Individuals and Communities Can Work Together to Give Our Children a Stronger Start in Life

(Élever le village – Comment les gens et les collectivités peuvent joindre leurs efforts pour donner aux enfants un meilleur départ dans la vie)

Ça prend un village pour élever un enfant… mais qu'est-ce que ça prend pour élever un village? Les auteures Tracy Smyth et Tammy Dewar décrivent en détail, quoique d'une façon concise et imagée, comment les domaines de la petite enfance et du développement communautaire peuvent unifier leurs démarches, leur expertise et leur vision et, ce faisant, créer des villages qui aideront leurs collectivités tout autant que leurs enfants à s'épanouir. *Raising the Village* déborde de sagesse quant à la façon de travailler, dans les collectivités, en collaboration avec les gens qui s'intéressent à la petite enfance. C'est une ressource inestimable pour toutes les personnes qui sont au service des enfants et des familles. 24,95 $ Achetez le livre en ligne à l'adresse www.raisingthevillage.ca.



AEEQ-FCSGE
Congrès
mai 2010

L'Association des Éducateurs et Éducatrices du Québec et la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance vous invitent au 31e congrès annuel de l'AEEQ

À notre tour de briller

qui se tiendra
du **27 au 28 mai 2010**
à Montréal.

Avec
Ellen Galinsky
Martin Liberio
et une invitée spéciale
Rosey Edeh de ET Canada