

Interaction

VOLUME 25, NUMÉRO 1, PRINTEMPS 2011



Favoriser la créativité chez les enfants

Allumer l'étincelle
de la créativité chez
les enseignants :
des étudiantes du
Mothercraft College
témoignent de leur
formation artistique

Éliminer le risque du
jeu des enfants, une
entreprise risquée?

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

C'est un droit
fondamental
des Canadiens

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



Apprentissage précoce
et garde d'enfants de
qualité :

Faisons de nos enfants
une priorité nationale

www.qualiteservicesdegardecanada.ca



FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES
DE GARDE À L'ENFANCE

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION



Plus que leur compétence artistique, ce sont leur attitude et leur confiance en soi qui motivent les enseignants « à créer un milieu d'apprentissage donnant libre cours à un comportement et une expression artistiques. » (voir page 13)

Favoriser la créativité chez les enfants

13 Introduction

14 La peinture, une véritable expérience de la couleur
Anna Gruda

17 Les coccinelles identiques
Christine McLean

20 Évaluer ou ne pas évaluer le développement préscolaire, voilà la question
Suzanne Major

22 Allumer l'étincelle de la créativité chez les enseignants : des étudiantes du Mothercraft College témoignent de leur formation artistique
Angelique Davies

Sections

OPINIONS

- 2 Dans les coulisses
Claire McLaughlin
- 3 À l'interne
- 4 De mon observatoire : Message du président de la FCSGE
Don Giesbrecht
- 5 La Coalition canadienne pour les droits des enfants annonce les lauréats du Prix des droits de l'enfance

PRATIQUE

- 6 L'ÉPE, c'est du leadership
Marc (Tatanasci) Lalonde
- 8 Éliminer le risque du jeu des enfants, une entreprise risquée?
Tina Bonnett
- 10 Garde en milieu familial : La garde en milieu familial réglementé constitue un choix de qualité pour les parents
Marni Flaherty et Brenda Ferguson
- 12 Info-Santé : Nouvelles directives canadiennes en matière d'activité physique

NOUVELLES

- 25 Écho de la recherche
- 25 Réseau pancanadien et au-delà
- 28 Ressources
- 28 Calendrier

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

n° 98 – Apprendre à « utiliser des mots »



La photo de la page couverture est de Sara McConnell à Ottawa, Ontario.

Dans les coulisses

En 1998, Ken Robinson a dirigé le comité consultatif du gouvernement britannique sur l'éducation créatrice et culturelle, dans le cadre duquel a été menée une gigantesque enquête sur le sens à donner à la créativité dans le système d'éducation et l'économie. Il a été nommé Chevalier en 2003 en raison de ses réalisations. On peut entendre, sur TED.com, sa présentation humoristique et provocante dans laquelle il se demande si les écoles ne tuent pas la créativité.

Voici un intéressant aperçu de sa présentation.

« ...les enfants vont prendre une chance. S'ils ne savent pas, ils vont s'essayer. Pas vrai? Ils n'ont pas peur de se tromper. Je ne veux pas dire par là que l'erreur est synonyme de créativité. Le fait est que si on n'est pas prêt à se tromper, on ne fera jamais rien d'original — tant qu'on n'est pas prêt à se tromper. Au moment où ils atteignent l'âge adulte, la plupart des jeunes ont perdu cette capacité. Ils ont acquis la peur de l'erreur. C'est ainsi que nous dirigeons nos entreprises, au fait. Nous stigmatisons l'erreur. Et nous dirigeons maintenant nos systèmes d'éducation nationaux dans l'idée que la pire chose qui puisse arriver est de commettre une erreur. Résultat : nous éteignons toute capacité créatrice chez les jeunes. Picasso a un jour dit ceci : « Tous les enfants naissent artistes. » Le problème, c'est de demeurer artiste en grandissant. Je crois profondément que nous ne devenons pas créatifs en vieillissant, mais que nous perdons notre créativité. Ou plutôt, que notre éducation nous l'enlève... »

Dans ce numéro de printemps d'*Interaction*, nous examinons des sujets propres à répondre à la question « Préparons-nous les enfants à faire usage de la pensée créatrice pour en arriver à relever de sérieux défis? » Nous examinons aussi des méthodes concrètes d'« enseignement » des arts et des façons d'éveiller la fibre artistique et créatrice tant chez les enfants que chez les praticiennes de la petite enfance. Dans la section « Pratique », nous nous demandons s'il est important d'exposer les enfants au risque dans le jeu et dans leur développement, même sous surveillance, et nous nous posons la question à savoir si **dans nos efforts en vue d'assurer la sécurité de nos enfants, nous ne les exposons pas à des risques aux conséquences bien plus graves encore**. Aussi, nous analysons les avantages qu'il y a à choisir un service de garde en milieu familial, vus à travers l'histoire de deux générations de familles de responsables de services de garde à domicile.

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

Interaction

VOLUME 25, NUMÉRO 1, PRINTEMPS 2011

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@cccfc-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 | Rebecca Leong |
| Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario | Sylvie Charron |
| Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador | Mary Walsh |
| Association of Early Childhood Educators Ontario | 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 Zirnheft-Yew |
| Home Child Care Association of Ontario | Marni Flaherty |
| Manitoba Child Care Association | Michele Henderson |
| Nova Scotia Child Care Association | Sue Melanson |
| Saskatchewan Early Childhood Association | Lyn Brown |
| 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 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 |
| Consultante principale | Robin McMillan |
| Coordonnatrice de la comptabilité | Catherine Morisset |

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 d'apprentissage, de stimulation précoce et de garde éducative des jeunes enfants.

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





À l'interne

Faire œuvre de pionnier – Des groupes de chefs de file en apprentissage de la petite enfance commencent leur formation

Grâce à des fonds de la fondation Muttart et au soutien de l'Alberta Child Care Association et de la Saskatchewan Early Childhood Association, la FCSGE a poursuivi ses efforts pour mettre sur pied deux groupes de chefs de file en Alberta et en Saskatchewan. Quelque 25 têtes pensantes participent à cette initiative, qui vise à mettre en valeur le potentiel des chefs de file du secteur de la petite enfance dans chacune de ces provinces grâce à une série d'activités de formation en personne et en ligne. Jusqu'à ce jour, les chefs de file ont terminé trois séances de formation, soit

une sur la planification stratégique, une sur le leadership et la gestion du rendement, et une sur l'évaluation des programmes. Les prochaines séances traiteront de l'instauration d'un esprit d'équipe, du travail avec un conseil d'administration, de la communication interpersonnelle et de la destinée du changement.

Au terme de l'initiative de trois ans, on préparera une ressource téléchargeable sur le leadership à laquelle tous les membres de la FCSGE auront accès.

Que pensez-vous du magazine Interaction?

Quels sujets souhaitez-vous que les prochains numéros abordent?

Préférez-vous recevoir *Interaction* en ligne ou par la poste?

Envoyez-nous vos remarques à l'adresse info@cccf-fcsge.ca. Précisez votre adresse électronique et vous pourriez gagner des ressources de la FCSGE.

Joignez-vous à nous lors du Congrès national: Valoriser les enfants... une conversation canadienne

Organisé par Soins et éducation à la petite enfance Nouveau-Brunswick et la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
26 au 28 mai 2011, Saint John, Nouveau-Brunswick
Delta Brunswick et Hilton / Saint John Trade & Convention Centre

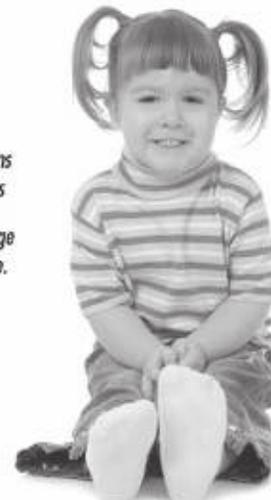
- *Atelier pré-congrès 26 mai The Changing Landscapes of Early Childhood Education (Le paysage changeant de l'éducation à la petite enfance - en anglais, avec interprétation simultanée)*
Conférencière: Dr Pam Whitty, University of New Brunswick
- *Au-delà de 50 séances parallèles et conférences-thème par Martin Liberia, Christine MacLean et Deb Curtis*
- *Atelier de 2 jours sur l'approche réflexive: Learning Together with Infants and Toddlers (Apprendre avec les nourrissons et bambins - en anglais, avec matériel de support en français). Animé par Deb Curtis et Associates – Harvest Resources*
- *Un Village de l'apprentissage riche de nombreux kiosques préparés par des éducatrices et éducateurs et par un large éventail de fournisseurs, agences et organisations oeuvrant dans le domaine des soins et de l'éducation à l'enfance.*

Visitez www.valoriserlesenfants.ca pour plus d'information ou pour vous inscrire.
Tarif spécial pour inscription hâtive jusqu'au 18 mars.

EARLY CHILDHOOD
CARE & EDUCATION
NEW BRUNSWICK
GROWING TOGETHER



SOINS ET ÉDUCATION
À LA PETITE ENFANCE
NOUVEAU-BRUNSWICK
CANDOR ENSEMBLE





DE MON OBSERVATOIRE

Message du président de la FCSGE

par Don Giesbrecht, président de la FCSGE

Si quelqu'un avait encore des doutes quant à la nécessité pour le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants au Canada de prendre les devants sur le plan politique, ces doutes devraient s'être envolés en fumée après que notre ministre fédérale des Ressources humaines et du Développement des compétences, Diane Finley, ait odieusement déclaré en Chambre : « Monsieur le Président, ce sont les Libéraux qui voulaient que les parents soient contraints de confier à d'autres le soin d'élever leurs enfants. »

Par ces paroles, nous avons ainsi entendu ce que nous avons déduit des croyances jamais verbalisées de notre gouvernement fédéral actuel, c'est-à-dire que l'apprentissage et la garde des jeunes enfants transgressent le caractère sacré de la famille et que ce sont les intervenantes des services de garde des quatre coins du pays qui élèvent nos enfants. Cette remarque est offensante et fautive, en plus d'aller à l'encontre de la réalité et du savoir scientifique sur la petite enfance.

Elle est offensante parce qu'elle constitue une insulte pour les parents qui travaillent. Selon Statistique Canada, on retrouve sur le marché du travail 69 % des mères ayant des enfants de moins de 2 ans et 84 % de celles qui ont des enfants entre 6 et 15 ans. Elle est offensante aussi parce que nous savons que trois millions d'enfants canadiens évoluent chaque jour dans un service de garde quelconque. Elle est offensante parce que seulement 18 % d'entre eux peuvent bénéficier d'une place dans un service réglementé et détenant un permis d'exploitation. Elle est offensante parce que les parents qui travaillent

contribuent à l'économie canadienne en payant des impôts et en dépensant leur argent. Elle est fautive parce que la science de l'apprentissage de la petite enfance parle abondamment de la nécessité d'entretenir des relations stables et de qualité au foyer ainsi que de vivre des expériences stimulantes et de qualité à l'extérieur du foyer pour permettre aux jeunes cerveaux de se développer et de s'épanouir, et ce, même si les parents décident que l'un d'entre eux restera au foyer pour s'occuper des enfants.

La remarque de la ministre Finley confirme aussi le climat dans lequel évolue la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) depuis 2006. À titre de seul organisme national défendant les intérêts des professionnels du secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants au Canada, la FCSGE a subi les contrecoups des compressions imposées par le gouvernement de l'heure pour qui l'apprentissage et la garde des jeunes enfants ne constituent pas une priorité. Les répercussions de ce désintérêt se font sentir dans tout le pays à mesure que s'amoindrissent et se marginalisent les capacités d'agir comme chef de file, de fournir des ressources, de s'offrir comme porte-parole et d'unir les efforts du secteur. Dans les faits, il ne s'agit pas d'un effort pour retirer les enfants

de leurs parents et pour les élever, comme l'affirme outrageusement la ministre Finley. Il s'agit de soutenir les enfants et les familles au mieux de nos capacités collectives et d'aider les jeunes cerveaux à s'épanouir de concert avec leurs parents et leur famille.

Tout cela revient à faire valoir l'importance d'appuyer la FCSGE. Nous avons envoyé une demande d'appui – d'appui financier – aux quatre coins du pays pour que tout le travail que nous avons accompli et tout ce que nous avons défendu depuis des années puisse perdurer au-delà des déficiences politiques de l'heure. Je crois fermement que notre voix unie, que la poursuite de l'excellence et que la vigueur d'organismes provinciaux

et territoriaux dans le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants sont inextricablement liées à un organisme national fort. Sans cela, notre secteur perdra un morceau important de son évolution et de sa croissance, et il subira cette perte à cause des tendances politiques mesquines et inexacts du jour. Nous ne pouvons pas baisser les bras parce que nous nous demanderons tous très bientôt pourquoi il n'y a pas de porte-parole national pour le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants et pourquoi personne n'en défend les intérêts à l'échelle nationale. Assurons-nous de ne pas en arriver là!

Je crois fermement que notre voix unie, que la poursuite de l'excellence et que la vigueur d'organismes provinciaux et territoriaux dans le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants sont inextricablement liées à un organisme national fort.



La Coalition canadienne pour les droits des enfants annonce les lauréats du Prix des droits de l'enfance

Cette année, le nombre des mises en candidature et leur diversité traduisent bien le but du programme d'attribution de prix : reconnaître les bonnes pratiques dans le domaine des droits de l'enfant dans toute la société canadienne. Ci-dessous se trouve une brève description des lauréats de 2010.

Shannen Koostachin, campagne « Shannen's Dream »

Prix de l'article 12, pour avoir exercé son droit de parole et de participation

Shannen Koostachin n'avait que 13 ans quand elle a mené un groupe d'élèves de la réserve isolée d'Attawapiskat jusqu'à Ottawa pour demander la construction d'une école. Ensuite, elle a invité des milliers d'enfants, autochtones et non autochtones, à unir leur voix pour faire valoir le droit de tous les enfants à une éducation au Canada. Malheureusement, Shannen a trouvé la mort dans un accident de voiture à 15 ans, avant qu'une école ne soit construite dans sa réserve. En s'affirmant et en mobilisant d'autres jeunes, Shannen a inspiré bien des adolescents à participer activement à la vie communautaire. À la mémoire de Shannen, la Coalition canadienne pour les droits des enfants (CCDE) consacre l'importance du droit d'être entendu et du droit à une éducation dont bénéficient tous les enfants du Canada. Pour de plus amples renseignements sur l'histoire de Shannen ou sur la campagne à son nom pour que tous les enfants autochtones bénéficient d'une éducation équitable, consultez le site www.shannensdream.ca.

Kathy Berggren-Clive et Jocelyn Helland, Rights 2 Success

Prix de champion des droits de l'enfance, pour une initiative qui change véritablement la vie des enfants

Kathy et Jocelyn ont mobilisé des jeunes pour créer le programme « Rights 2 Success », qui fait connaître les droits de l'enfant en Colombie-Britannique. Grâce à la formation de formateurs et à d'autres méthodes, ce programme permet d'atteindre bien des enfants dans divers milieux. Kathy

Berggren-Clive, directrice de la sensibilisation du ministère du Développement de l'enfance et de la Famille, et Jocelyn Helland, directeur général de Federation of BC Youth in Care Networks, sont résolument déterminés à faire valoir les droits de l'enfant et à poursuivre leur travail au nom des enfants de la Colombie-Britannique.

Comité des services à l'enfance et à l'adolescence, Association des bibliothèques publiques de l'Ontario

Prix du pionnier des droits de l'enfant, pour une démarche originale qui met de l'avant des activités respectueuses des droits

Les membres du comité font connaître et valoir les droits de l'enfant dans leur réseau de bibliothèques. Deux énoncés ont été élaborés pour mettre la Convention en pratique dans le secteur des bibliothèques : les droits de l'enfant à la bibliothèque publique et les droits de l'adolescent à la bibliothèque publique. L'Association des bibliothèques publiques de l'Ontario a adopté ces énoncés en février 2010 et s'affaire actuellement à les mettre en œuvre. En soulignant cette initiative, la CCDE favorise la mise en œuvre de la Convention dans divers domaines.

Kim Snow, Ph. D. , initiative Voyager

Prix du fervent défenseur des droits de l'enfant, pour une initiative visant à soutenir la promotion des droits de l'enfant

L'initiative Voyager interpelle les enfants sous tutelle de la région de Toronto et les aide à poursuivre leurs études en les mettant en relation avec des ressources et en les aidant à relever un vaste éventail de défis. Kim Snow utilise un modèle misant sur les points forts auquel elle ajoute la recherche, le soutien et l'engagement pour permettre aux adolescents d'atteindre leurs propres objectifs. Les résultats de cette initiative contribuent aussi à la recherche sur les stratégies de transition pour les jeunes pris en charge.



facebook.

Joignez-vous à nous sur [Facebook.com](https://www.facebook.com)





L'ÉPE, c'est du leadership

par Marc (Tatanasci) Lalonde

Avez-vous déjà entendu citer cette phrase de Robert Fulghum : « Tout ce que j'avais réellement besoin de savoir, je l'ai appris à la maternelle »? Bien qu'il s'agisse d'une sage remarque, il est évident que cet auteur n'a pas fait l'expérience d'un service de garde de qualité, car autrement il aurait appris ces leçons *avant* d'entrer à l'école. Ce qui m'amène à penser qu'à peu près tout ce que je sais sur le leadership, je l'ai appris en tant qu'ÉPE.

La gestion exige d'une personne qu'elle porte attention aux détails et qu'elle se fie aux mécanismes de contrôle et aux résultats (produits), alors que le leadership est centré sur le pouvoir de soi et l'innovation. La gestion est certainement utile, en particulier lorsqu'on a affaire au budget, à la sécurité et aux travaux d'écriture, mais elle a ses limites lorsqu'il s'agit d'inspirer chez les autres une volonté de se surpasser. Le leadership, c'est, si l'on veut, créer des environnements propres à stimuler le désir d'apprendre chez les gens grâce à la reconnaissance de leurs points forts et de leurs centres d'intérêt. Cette notion vous est-elle familière?

Lorsqu'on fait de la recherche sur le leadership, on doit explorer la section administrative des librairies; on y trouve même parfois des tablettes entières consacrées au leadership. Les géants dans le domaine comme Warren Bennis, Peter Drucker, Stephen Covey et John Maxwell s'entendent tous sur les principaux tenants d'un leadership efficace. Les leaders ont une vision, ils développent les capacités des gens et ils dirigent par l'exemple.

Les leaders s'attachent à la vision, à l'énoncé de mission ou aux valeurs de l'organisme. La vision qui a du succès est celle que tout le monde adopte et à laquelle chacun croit. Les ÉPE croient en l'importance d'offrir des environnements riches et stimulants qui soutiennent et favorisent le développement global des enfants. L'énoncé de mission d'une garderie doit être en harmonie avec les valeurs fondamentales partagées par les ÉPE. En utilisant la vision comme contexte, les leaders se concentrent sur la façon d'ouvrir aux autres la voie vers l'atteinte de leurs buts personnels et organisationnels. Pensons en ce sens au programme d'enseignement émergent.



Le programme d'enseignement émergent et le leadership ont en commun trois importants concepts : 1) la constatation, 2) la reconnaissance et 3) la mise en valeur des centres d'intérêt et des points forts. Pour constater quels sont les centres d'intérêt et les points forts du personnel, les leaders doivent être attentifs. Il leur faut observer les gens sans les juger, ce que savent faire les ÉPE avec les enfants. Il leur faut en outre savoir s'éloigner de l'horaire quotidien afin de se rendre disponibles pour l'émerveillement et la curiosité. Trop souvent, nous sommes critiques face à nos tâches et nous ne remarquons chez les gens que les points à améliorer. Or, c'est comme avec les enfants : chaque comportement répréhensible s'accompagne également, chez le personnel, de plusieurs manières d'agir positives et de points forts.

Les enfants ont besoin d'être rassurés et félicités, ce en quoi les adultes ne sont pas différents. Adrian Gostick et Chester Elton ont écrit une série d'ouvrages consacrés au *principe de la carotte*, dans lesquels ils donnent des conseils pratiques sur la façon de reconnaître les réalisations des employés et de les en récompenser. Ils ont montré comment une telle attitude peut motiver les gens et les pousser à aller au-delà de l'accomplissement des tâches ordinaires pour atteindre un rendement hors du commun.

Étant depuis fort longtemps dans le domaine de l'ÉPE, je me souviens d'une époque où nous avions coutume de planifier



le programme d'activités et de créer des activités sur des thèmes que nous définissons. Même si les pratiques liées au stade de développement des enfants nous ont appris à incorporer leurs intérêts dans les thèmes, le programme d'enseignement émergent a recentré nos efforts sur l'établissement de thèmes axés sur les intérêts des enfants, qui les poussent à élargir leur champ d'apprentissage. La même chose s'applique aux adultes. En soutenant les gens dans leurs domaines d'intérêt, les leaders créent des environnements propices au dépassement des exigences énoncées dans leur description d'emploi.

Nous savons que les enfants ont besoin de tâter les matériaux et de procéder par essai et erreur pour s'instruire. Les leaders comprennent à quel point cette façon de procéder est tout aussi essentielle à l'apprentissage des adultes. Lorsque le personnel a la responsabilité d'accomplir une tâche, il lui faut également avoir le droit de prendre des décisions. Lorsqu'il commet des erreurs ou fait fausse route, il doit être soutenu dans une démarche que l'on doit considérer comme une occasion d'apprentissage. Une supervision réflexive, qui se préoccupe de l'apprentissage, offre une possibilité enrichissante de parfaire ses connaissances et d'améliorer sa pratique. Cette approche crée également un sentiment de confiance, et la confiance est un important facteur lorsqu'on dirige autrui.

Les actes ont plus de poids que les paroles et les superviseurs doivent diriger par l'exemple. On enseigne aux ÉPE à donner l'exemple aux enfants, ce qui s'applique également aux adultes. Si l'on s'attend à ce que les membres du personnel se traitent les uns des autres de façon proactive, les leaders doivent s'assurer que leurs comportements sont des modèles à suivre. Personne n'est parfait et les leaders eux-mêmes se fourvoieront, mais les grands leaders font preuve d'intégrité et d'humilité en admettant ouvertement leurs erreurs et en travaillant activement à corriger leurs gestes fautifs. C'est dire bien entendu que les leaders doivent avoir une certaine maîtrise de leurs émotions et être compétents socialement.

En préparant les enfants pour l'école élémentaire, les ÉPE savent que les compétences affectives et sociales auront une grande incidence sur la réussite future des petits. Dans leur ouvrage *Primal Leadership*, Goleman, Boyatzis et McKee énumèrent les compétences affectives et sociales que doivent posséder les leaders. Les ÉPE savent comment soutenir la prise de conscience de soi des enfants et les aider à gérer leurs émotions difficiles. Les leaders doivent mettre en pratique ce savoir sur un plan personnel. Attention, le personnel est aux aguets.



Les leaders qui sont capables de gérer leurs propres émotions ont tendance à entraîner les autres dans des interactions socialement positives. Grâce à une communication honnête et ouverte, les leaders peuvent aider le personnel à atteindre un plus haut niveau de rendement. Il faut, pour ce faire, que les leaders soient au service des gens qui choisissent de les suivre. Il leur faut faire preuve d'empathie et créer des liens avec leurs collègues pour faciliter les efforts de collaboration. À titre d'ÉPE, nous savons déjà comment le faire avec les enfants; après tout, tout ce que nous avons besoin de savoir à propos du leadership, nous l'avons appris dans notre rôle d'éducateurs et d'éducatrices de la petite enfance.

Marc Tatanasci Lalonde a 30 ans d'expérience dans le domaine de l'ÉPE et il dirige le Tseil-Waututh Child and Family Development Centre. Il a présenté des ateliers sur le leadership à des conférences locales et provinciales.

Bibliographie

- Bennis, W & Namus, (1997). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. Harper and Row Publishers, New York, NY.
- Bruno, H. (2009). *Leading on Purpose: Emotionally Intelligent Early Childhood Administration*. McGraw-Hill, New York, NY.
- Covey, S. (1992). *Principled Centered Leadership*. Fireside Books, New York, NY.
- Drucker, P. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. HarperCollins Inc., New York, NY.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press, Boston, Ma.
- Gostick, A. & Elton, C. (2007). *The Carrot Principle*. Free Press, New York, NY.
- Gostick, A. & Elton, C. (2006). *The Invisible Employee. Realizing the Hidden Potential in Everyone*. John Wiley and Sons, Hoboken, NJ.
- Maxwell, J. (2007). *The 21 Irrefutable Laws of Leadership*. Thomas Nelson Inc., Nashville, TN.
- Stacey, S. (2009). *Emergent Curriculum in Early Childhood Settings: From Theory to Practice*. Redleaf Press, St. Paul, MN.



Éliminer le risque du jeu des enfants

Une entreprise risquée?

par Tina Bonnett

Révolus sont les jours où les enfants allaient dehors explorer l'univers et se faisaient dire par leurs parents qu'ils devaient « rentrer lorsqu'il commencerait à faire noir ». Révolus sont les jours où les enfants créaient leur propre programme pour la journée et s'amusaient avec des bâtons, des roches et de la boue. Révolus sont enfin les jours où les enfants grimpaient aux arbres, sautaient des perrons et traversaient des mares d'eau à bicyclette.

Le monde est maintenant un endroit différent et, comme adultes, nous nous sentons forcés de garder nos enfants à proximité afin de les protéger des dangers de la société moderne. Nous craignons que nos enfants soient blessés physiquement ou qu'ils entrent en contact avec des virus qui pourraient nuire à leur croissance et à leur développement. Nous craignons que nos enfants se fassent heurter et qu'ils aient des meurtrissures et nous nous soucions du résultat pour leur bien-être affectif si jamais ils tombaient ou s'ils avaient une égratignure au genou. À titre de parents et d'intervenantes, nous voulons fondamentalement protéger nos petits de tout préjudice et nous estimons que notre rôle premier consiste à les guider et à les protéger. Nos enfants comptent sur nous pour leur offrir un environnement sûr tant sur le plan affectif que physique dans lequel ils peuvent jouer et s'épanouir pleinement. Or, pour acquérir de nouvelles compétences et élargir leur champ d'action dans tous les domaines du développement, les enfants doivent être capables de s'éloigner de leur zone de confort et de courir des risques. Même si cet article a pour but d'examiner l'importance du risque guidé dans le jeu et le développement, il *ne* cherche *pas* à se soustraire des lignes directrices établies en matière de santé et de sécurité, qui protègent nos enfants. Contrairement à la croyance populaire, les risques courus sous la surveillance d'un adulte sensible et compatissant peuvent constituer l'une des stratégies de prévention les plus efficaces pour tenir nos enfants à l'abri du danger.



Les aventures perdues de l'enfance

Dans un documentaire récemment paru, intitulé « Lost Adventures of Childhood », David Yearly présume que la délimitation étroite du champ d'action dans l'enfance impose un frein à la croissance et à l'apprentissage des enfants. Spécialiste dans le domaine de la sécurité du jeu, l'auteur affirme que les activités qui entraînent un « risque géré » motivent l'enfant à se surpasser et à trouver un équilibre dans son corps et son comportement. Dans la recherche qu'il a menée sur le jeu en plein air, les enfants qui s'engageaient dans des tâches risquées, comme grimper et se tenir en équilibre, avaient une perception de soi beaucoup plus solide et étaient infiniment plus autonomes que les autres. Les conclusions révèlent également que les enfants à qui l'on ne permettait pas de courir des risques dans un milieu sûr et encourageant cherchaient généralement d'autres avenues plus dangereuses et sans surveillance pour répondre à leur besoin de se mesurer au danger. La question qui se pose dès lors est la suivante : *Dans nos efforts en vue d'assurer la sécurité de nos enfants, n'exposons-nous pas ceux-ci à des risques qui ont des conséquences encore plus graves?*

Le besoin intrinsèque du jeune enfant de bouger et d'explorer son univers

Dès les premiers mois de la vie, le tout jeune enfant exprime son besoin de tirer, de pousser, de soulever, de lancer, de se rouler, de grimper, de sauter et de se tenir en équilibre. Grâce à ces mouvements répétitifs, l'enfant commence à découvrir son



corps, la permanence des objets, le rapport de cause à effet, l'espace et les différents buts et propriétés des matériaux qui composent son environnement. L'enfant qui saute au bas des escaliers, qui se tient en équilibre sur le bord d'un trottoir ou qui escalade une colline ou une grosse roche commence à maîtriser ses capacités musculaires et à découvrir qui il est et quelle incidence il a sur le monde.

En soutenant le jeune enfant dans ses mouvements et dans son exploration de la relation entre son corps et l'environnement, on l'encourage à développer ses compétences motrices et on lui dit clairement qu'il est doué et compétent. C'est alors que l'enfant est tenté de relever le prochain défi, qu'il soit physique, affectif ou cognitif, avec un sentiment de confiance en soi et de croyance en ses capacités. Plus la confiance et le niveau de compétence de l'enfant s'élargissent et plus l'adulte peut le guider. Voici les stratégies à suivre :

- Voyez le besoin de l'enfant de courir, de sauter, de grimper et de se tenir en équilibre comme normal et accueillez cette étape de son développement! Si on regarde le continuum du développement, le domaine où les compétences émergentes sont les plus apparentes au cours des premières années de la vie est le domaine physique.
- Observez ce qu'indique le comportement de l'enfant et réfléchissez-y. Il y a de bonnes chances pour que l'enfant qui ne cesse de monter sur la table et de sauter en bas exprime par là un besoin de sauter.
- Offrez-lui des solutions de rechange sûres pour satisfaire le besoin qu'il exprime. Si l'enfant exprime son besoin de grimper en ne cessant de monter sur l'étagère, offrez-lui d'autres choix comme sauter d'un petit tabouret, du bord d'une boîte à sable ou d'un coussin de mousse à un autre.
- Examinez la configuration physique de l'environnement intérieur et extérieur pour vous assurer qu'il y a suffisamment d'espace pour le mouvement et l'exploration.
- Ne fixez des limites que lorsque la sécurité est une véritable préoccupation. Il arrive trop souvent que les adultes interdisent à l'enfant de prendre des risques et d'explorer son environnement physique simplement parce qu'ils n'ont pas envie de le surveiller étroitement et non parce que l'enfant court vraisemblablement un risque.
- Lorsque le stade de développement de l'enfant s'y prête, engagez-vous dans une discussion ouverte avec l'enfant concernant le risque qu'il veut prendre (par exemple, descendre une côte à vélo ou grimper dans un arbre). Discutez avec lui des conséquences possibles et encouragez l'enfant à réfléchir et à s'imposer des défis à la hauteur de ses capacités.
- Prenez garde de ne pas transposer vos propres craintes et insécurités personnelles chez l'enfant. Les enfants apprennent la confiance en observant les adultes autour d'eux et en entrant en interaction avec eux.
- Rétablissez le contact avec la nature. Le jeu non structuré et ininterrompu à l'extérieur favorise le développement de beaucoup de compétences fondamentales comme la collaboration, la communication, la créativité, la résolution de problèmes et l'intelligence affective.



L'utilisation d'une approche fondée sur le « risque guidé » pour prévenir les risques indus

Le risque guidé, soit une approche réceptive dans laquelle l'adulte soutient et surveille activement l'enfant en créant pour lui un environnement qui permet le risque, tout en lui offrant un climat affectif et physique sûr, est sans contredit un modèle plus efficace que de simplement interdire à l'enfant tout comportement risqué. Si la recherche nous apprend que l'enfant courra des risques qu'il soit guidé ou non par un adulte, il semble alors logique que nous soyons présents et encourageants lorsque l'enfant décide de mettre au défi ses compétences afin de faire un pas de plus et de développer son potentiel.

Dans notre effort pour éradiquer entièrement le risque de la vie des enfants, ne créons-nous pas en fait davantage de risques en réduisant l'activité physique et donc en augmentant la prévalence de l'obésité, du diabète et d'autres maladies qui sont hors de tout doute liées à la morbidité et à la mortalité à l'âge adulte ? (*In Motion, 2010*). Nous pouvons aussi nous demander si l'accroissement des taux de stress, d'anxiété ou de dépression chez les jeunes enfants (*Lost Adventures of Childhood, 2010*) n'est pas un reflet direct de nos méthodes actuelles d'éducation et de nos styles d'enseignement qui ont trop souvent pour effet de limiter le désir naturel de l'enfant de se surpasser en courant des risques de légers à modérés. Alors que nous nous efforçons de réduire tous les risques que les enfants sont susceptibles de courir, il semble que, paradoxalement, nous créions des risques pouvant avoir des répercussions beaucoup plus graves toute la vie durant. Soustraire les enfants au risque dans leur jeu enrayer leur développement dans tous les domaines, entrave leur sens émergent de l'autonomie et est, somme toute, une entreprise risquée.

Tina Bonnett est membre du corps enseignant du Programme d'éducation de la petite enfance au Fanshawe College. Elle est diplômée du York's Infant Mental Health Program et a complété une maîtrise portant sur la corrélation entre le niveau d'attachement et l'approche du jumelage privilégié.

Bibliographie

www.in-motion.ca/youth/facts

Scott Harper. *Lost Adventures of Childhood*. DVD# 52412-001. Distribution Access, 2010.



GARDE EN MILIEU FAMILIAL

La garde en milieu familial réglementé constitue un choix de qualité pour les parents

Un milieu de garde familiale de qualité : l'histoire de Buffy

par Marni Flaherty et Brenda Ferguson

La garde en milieu familial a toujours fait partie de la vie de Buffy Martinez-Zaldivar. Sa mère fournissait des services de garde en milieu familial dans la région de Mississauga chapeautés par une agence autorisée depuis que Buffy avait 4 ans. Trente ans plus tard, Buffy habite maintenant à Hamilton avec ses propres enfants, mais elle perpétue la tradition d'offrir des services de garde familiale. Comme elle a grandi dans un tel milieu, Buffy est en mesure de comprendre le point de vue d'enfants dont les parents prennent soin d'autres enfants du quartier et est très au fait des besoins et de l'importance de la garde familiale.

Quand Buffy est devenue maman, elle travaillait dans le secteur du commerce de détail, mais elle a tôt voulu passer du temps avec son enfant et a senti l'importance que revêtent les premières années de la vie. C'est à ce moment-là qu'elle a décidé de devenir responsable de garde familiale, avec le soutien d'une agence.

Buffy croit que le modèle de milieu de garde familial rattaché à une agence est celui qui lui convient le mieux à titre de responsable ainsi qu'aux familles et aux enfants qu'elle accueille chez elle « parce que le milieu est réglementé et soutenu par une agence qui veille à la qualité et à la sécurité. Nous avons des normes à respecter, précise-t-elle. Le milieu familial me donne l'occasion de répondre aux besoins des enfants de manière



Buffy entretient des liens (tout comme sa mère) avec les enfants qui ont évolué dans le programme de garde familiale de sa mère trente ans auparavant.

individuelle. Je peux adapter et changer mon milieu selon les enfants dont je m'occupe. »

Buffy admet aussi que le modèle de milieu de garde familial rattaché à une agence l'a aidée à s'améliorer en tant qu'intervenante. « Quand j'ai besoin de soutien dans mon milieu, ma consultante me fournit des ressources et de l'information. Le soutien, la formation (comme des séances sur les programmes émergents) et les occasions de réseautage avec d'autres intervenantes sont autant de raisons pour lesquelles j'ai choisi d'offrir des soins chez moi par l'entremise d'une agence autorisée. »

Elle a tiré parti des occasions de perfectionnement offertes à son avantage et à celui des familles et des enfants dont elle s'occupe. « Le fait d'avoir participé aux séances sur les programmes émergents m'a incitée à jeter un regard attentif à mon milieu. Ces séances de perfectionnement professionnel m'ont permis de constater que les parents ne sont pas toujours inclus dans le milieu où évolue leur enfant. Désormais, quand les parents viennent chercher leur enfant, je n'amène plus le petit à la porte. La mère ou le père entre dans ma maison



et a l'occasion de voir ce que font les enfants. Cela rend l'apprentissage visible à leurs yeux. Maintenant, je documente quotidiennement ce que les enfants apprennent. Je m'intéresse tout particulièrement à la perception que les enfants ont de leur propre travail. Ça rend le milieu plus stimulant. » À titre de fournisseur de service de garde en milieu familial rattaché à une agence, Buffy est en mesure de créer un milieu pertinent et motivant pour les enfants et les familles. Les ressources et le soutien que lui offre l'agence profitent à tous.

Buffy habite à Hamilton, en Ontario, et l'agence qui la chapeaute se nomme Today's Family, Early Learning and Child Care. Cette agence apporte un soutien à 160 programmes de garde familiale comme celui de Buffy. Le personnel croit que le modèle de garde familiale est souple et au service des enfants et des familles dans un quartier. Ce modèle a aussi comme avantages d'avoir un bon rapport de jeunes enfants à éducatrice, d'offrir un milieu détendu et d'être facilement accessible ou même situé directement dans le quartier. La taille réduite des groupes et l'atmosphère familiale permettent aux parents de trouver un programme qui répond à leurs valeurs et à leurs traditions culturelles. Les fournisseurs de soins de l'agence Today's Family de Hamilton parlent 22 langues différentes. La garde en milieu familial comporte beaucoup d'options pour les enfants.

La garde en milieu familial réglementé offre du soutien aux familles pour favoriser et assurer un milieu de qualité. Le milieu de garde familial réglementé est coordonné et contrôlé

Des fournisseurs de soins comme Buffy ne constituent pas des exceptions dans le secteur de la garde familiale, mais plutôt la règle. Ces milieux familiaux qui accueillent des enfants de divers âges créent un climat propice à l'apprentissage pour les enfants et les familles du quartier. Ce dont les familles ont besoin aujourd'hui, c'est de milieux de qualité, d'occasions de perfectionnement professionnel et du soutien de consultants en garde familiale dans un système de garde familiale rattachée à une agence.

par une agence, comme la Today's Family à Hamilton. En Ontario, une telle agence est titulaire d'un permis pour les foyers qu'elle supervise; elle s'assure qu'ils respectent les dispositions de la *Loi sur les garderies*, telles que les normes de santé, de sécurité, de nutrition et de développement de l'enfant.

Le personnel de l'agence Today's Family est d'avis que le climat d'un milieu familial est idéal pour tisser des liens.

Un milieu aussi intime favorise les liens entre les parents et le fournisseur de soins, ainsi qu'entre le fournisseur de soins et l'enfant. Il interpelle aussi davantage les parents dans le milieu d'apprentissage de leur enfant. Les liens constituent l'une des composantes importantes de la qualité.

Pour favoriser la qualité des milieux de garde à domicile, les agences offrent des occasions de perfectionnement aux fournisseurs de soins. Ces occasions, comme des séances sur les programmes émergents, témoignent de l'importance d'un milieu de qualité pour favoriser l'apprentissage de manière concrète et engageante. Le service en milieu familial, qui par définition se veut chaleureux et accueillant, constitue l'endroit idéal pour adopter la philosophie propre aux programmes émergents.

Marni Flaherty est directrice générale de *Today's Family*, présidente de l'Association ontarienne de garde d'enfants à domicile et représentante au conseil des membres de la FCSGE.

Brenda Ferguson est directrice associée de *Today's Family Early Learning and Child Care*.





INFO-SANTÉ

Nouvelles directives canadiennes en matière d'activité physique

En janvier 2011, la Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE) a annoncé de nouvelles directives en matière d'activité physique. Ces directives stipulent que les enfants (5 à 11 ans) et les jeunes (12 à 17 ans) doivent faire au moins 60 minutes par jour d'activité d'intensité modérée à élevée, tandis que les adultes (18 à 64 ans) et les aînés (65 ans et plus) doivent en faire au moins 150 minutes par semaine. Par-dessus tout, la population canadienne doit tenter d'atteindre et de dépasser le seuil minimal déterminé puisque plus l'activité physique sera variée, intense et longue, plus les bienfaits en seront grands pour la santé.

Ces nouvelles directives présentent des cibles minimales pour tirer des bienfaits substantiels pour la santé. Elles recommandent :

Enfants - 5 à 11 ans

Pour favoriser la santé, les enfants âgés de 5 à 11 ans devraient faire chaque jour au moins 60 minutes d'activité physique d'intensité modérée à élevée. Cela devrait comprendre :

- des activités d'intensité élevée au moins trois jours par semaine
- des activités pour renforcer les muscles et les os au moins trois jours par semaine.

S'adonner chaque jour à encore plus d'activité physique entraîne plus de bienfaits pour la santé.

Parlons d'intensité!

Pendant une activité physique d'intensité modérée, les enfants transpireront un peu et respireront plus fort. Des exemples d'activités comprennent :

- le cyclisme
- le jeu au terrain de jeu.

Pendant une activité physique d'intensité élevée, les enfants transpireront et seront essouffés. Des exemples d'activités comprennent :

- la course
- la natation.



Les enfants doivent faire au moins 60 minutes d'activité physique par jour et les adultes, 150 minutes par semaine.

Être actifs pendant au moins 60 minutes chaque jour peut aider les enfants à :

- améliorer leur santé
- améliorer leur rendement scolaire
- améliorer leur condition physique
- devenir plus forts
- avoir du plaisir à jouer avec des amis
- se sentir plus heureux
- maintenir un poids corporel santé
- améliorer leur confiance en soi
- développer de nouvelles habiletés

Les parents et les personnes qui prennent soin des enfants peuvent aider à la planification quotidienne des activités de ces derniers. Les enfants peuvent :

- jouer à la tague ou à la tague gelée!
- aller dans un terrain de jeux après l'école.
- se rendre à l'école à pied, à vélo, en patins à roues alignées ou en planche à roulettes.
- jouer à un jeu actif lors de la récréation.
- aller glisser en toboggan au parc pendant le week-end.
- aller sauter à cloche-pied dans les trous d'eau par un jour de pluie.

Pour de plus amples renseignements sur la Société canadienne de physiologie de l'exercice ou pour télécharger les lignes directrices, consultez le site www.cspe.ca.



Favoriser la créativité chez les enfants

Un des thèmes qui est ressorti est la capacité d'agir que ressentent les enseignants lorsqu'ils mettent de nouvelles idées en pratique et qu'ils en constatent les bénéfices pour les enfants. Oreck (2004: 67) a remarqué que, plus que leur compétence artistique, ce sont leur attitude et leur confiance en soi qui motivent les enseignants « à créer un milieu d'apprentissage donnant libre cours à un comportement et une expression artistiques. » Mais la créativité des éducateurs, comme celle des enfants auxquels ils enseignent, doit être stimulée par le perfectionnement professionnel. Pour Carol C., chaque jour est maintenant une aventure lorsqu'elle songe à ce qu'il est possible d'enseigner aux enfants et de tirer d'eux... Je sens qu'une flamme a été allumée et c'est comme si je crépitais. »

— Tiré de l'article « *Allumer l'étincelle de la créativité chez les enseignants : des étudiantes du Mothercraft College témoignent de leur formation artistique* » par Angélique Davies, RECE, ACECME, M. Ed.



FAVORISER LA CRÉATIVITÉ CHEZ LES ENFANTS

La peinture, une véritable expérience de la couleur

par Anna Gruda

La première expérience artistique de certains enfants se déroule face à une feuille de papier ligné en bleu, avec en main un stylo ou un marqueur. Même après 90 ans d'existence, la méthode éducative de Waldorf est encore jugée radicale parce que comme éducatrices de l'école Waldorf, nous nous engageons à aller exactement à l'opposé de la pratique courante.

Les enfants à la maternelle de l'école Waldorf dessinent en utilisant des crayons en cire d'abeille de multiples couleurs, mais c'est l'approche utilisée pour la peinture qui est vraiment unique en son genre. En ma qualité d'enseignante depuis 20 ans dans des milieux ayant adopté la méthode Waldorf, je suis plus convaincue que jamais de l'importance pour les enfants d'appliquer de la couleur plutôt que de dessiner des formes.

La méthode éducative de Waldorf est fondée sur trois volets de la personnalité de l'enfant. Chaque leçon fait appel à sa réflexion, à ses sentiments et à sa volonté — c'est-à-dire à la tête, au cœur et aux mains. Imaginez que nous fassions une équation entre la réflexion et la « lumière » de l'intelligence et entre la « noirceur » et le travail de volonté dans le monde matériel; la couleur représenterait alors toute la sphère se situant entre ces deux extrêmes. La couleur, c'est la sphère de sensation de l'être humain. Lorsqu'on peint avec des couleurs, on peint avec des sentiments.

Comment peindre simplement des couleurs sans forme? La table de peinture est mise en place et une enseignante récite un vers pour mettre en branle l'expérience spéciale que vivront les enfants. La peinture est une peinture à l'aquarelle de grande qualité et le papier est un vrai papier pour aquarelle, car plus le matériel est raffiné, plus les résultats sont beaux. La peinture elle-même est pré-mélangée avec de l'eau et est présentée dans



La technique consiste à enduire le papier de peinture plutôt que d'appliquer celle-ci par petites touches. Un coup de pinceau en forme de ligne est le produit de la pensée et maintient le peintre dans une expérience « intellectuelle ». En évitant de peindre des formes, nous pouvons créer une situation où la qualité et la gestuelle des couleurs elles-mêmes ont un effet formateur sur la personne du peintre. Le peintre se trouve en quelque sorte pénétré du caractère ou de l'humeur de la couleur.

de petits contenants en verre; il y a un pinceau en poils de soie, de l'eau pour rincer et une éponge ou un linge. On trempe le papier dans l'eau puis on le place sur une plaque de masonite. On laisse un peu d'eau à la surface de façon à ce que lorsque la couleur est appliquée, elle s'étende et se mêle à l'eau du papier. *C'est là un point crucial : nous voulons que la couleur s'étende et ne soit pas statique comme elle le serait sur un papier sec.* Il faut essayer cette approche, en faire l'expérience parce qu'il est impossible de décrire toute la beauté et la vie de la couleur qui se dégagent d'un tel procédé.

D'après la pédagogie de l'école Waldorf, le jeune enfant expérimente l'univers comme s'il s'agissait d'un seul et unique organe sensuel. L'enfant ne se sent pas séparé de son environnement; aucune censure ne vient bloquer les sons



déplaisants ou les images agressantes qui s'imposent à lui dans la rue. Par exemple, les enfants ne s'expliquent pas la provenance du son criard qui se fait entendre au départ et à l'arrivée des wagons de métro; ils ne font que l'entendre et l'absorber.

C'est pourquoi l'école Waldorf porte une attention particulière à la création d'un environnement qui soit beau pour les enfants; on y prend soin de nourrir tous leurs sens en choisissant des jouets aux matériaux naturels et des tissus soyeux au toucher. L'odeur du pain fraîchement cuit, d'un potage nourrissant à déguster et la voix douce des enseignantes derrière laquelle se profile le son d'une harpe pentatonique, tous ces délices sont absorbés de façon à créer un monde essentiellement apaisant pour l'enfant.

L'expérience de la peinture reçoit aussi cette même attention. J'en ai mieux compris la nécessité lorsque j'ai découvert le livre intitulé *Thought Forms* rédigé par Annie Besant et Charles Leadbeater en 1908. Ces gens se dédiaient à l'exploration de l'univers « invisible » en développant leur capacité de clairvoyance. Ils utilisaient cette capacité pour « voir » ce que l'esprit crée autour d'une personne. De nos jours, nous dirions de ce phénomène qu'il consiste à « voir l'aura de quelqu'un ». L'ouvrage *Thought Forms* est un catalogue de la signification des couleurs et des formes telles qu'aperçues et décrites lorsque des pensées se faisaient jour grâce à la clairvoyance.

Il y a eu de nombreux catalogues de ce type donnant la signification des couleurs, en particulier la théorie de Goethe, et tous donnent des définitions semblables du sens à attribuer aux couleurs. Par exemple, le bleu est souvent associé à la dévotion interne, le rouge à la passion et le jaune à l'intellect. L'ouvrage *Thought Forms* m'a révélé que les couleurs ternes ou impures représentent souvent une pensée négative. L'enfant qui a été habitué à plonger dans un univers coloré en peignant et qui se voit offrir des couleurs aux tons



FIGURE 1

J'ai travaillé avec des centaines d'enfants et d'adultes, et ce phénomène s'est produit si souvent que j'ai décidé de lui donner un nom : je l'ai appelé la peinture intérieure (Inscape painting). Lorsqu'on peint purement avec la couleur sans aucune intention de créer un dessin, un monde intérieur parfois surprenant peut émerger et porter en lui une valeur curative. Ces images qui apparaissent sont des cadeaux, mais même s'il n'y a pas d'image reconnaissable, tant que nous choisissons des couleurs harmonieuses, les résultats sont beaux. En classe, j'ai un jour montré une peinture dans laquelle il n'y avait que des couleurs, et un petit garçon s'est exclamé : « Je veux vivre là. »

faibles sera envahi d'une pensée négative contre laquelle il n'aura aucune défense. Des couleurs pures comme le rouge, le bleu et le jaune données seules ou deux à deux produiront toujours des résultats plaisants. Les enfants mélangeront ces couleurs primaires deux à la fois pour produire les couleurs secondaires que sont l'orange, le vert et le violet. Par contre, si vous donnez à l'enfant ces trois couleurs ensemble, alors vous obtiendrez des bruns, des gris et des indigos. Ces couleurs sont agréables pour les enfants plus âgés qui commencent, en deuxième année, à peindre des animaux; c'est alors que le mélange produisant des teintes de brun doit leur est présenté. Par contre une peinture faite avec de jolies couleurs pures et l'humeur sombre créée par un bleu est trop lourd pour les tout-petits.

Les couleurs peuvent créer des humeurs qui nous affectent tandis que d'autres peuvent avoir des qualités curatives. Il arrive souvent qu'une enseignante raconte une histoire en attribuant une humeur à la couleur. Par exemple, « le soleil jaune brillait, il était si heureux d'être propre et prêt à se rendre à une fête en plein air que sa joie remplissait tout l'espace. Le bleu est



FIGURE 2

arrivé et a dansé avec le jaune, et ensemble ils ont admiré la jolie pelouse verte du jardin ». Ce genre d'histoire affirme la véritable nature des couleurs. Le jaune est la couleur qui paraît le mieux lorsqu'elle est propre et qui est la plus facile à polluer. Elle est à son meilleur lorsqu'elle est concentrée au milieu et qu'elle est plus pâle sur les contours. C'est là où elle brille le plus. Le bleu a un geste enveloppant, c'est la couleur qui a le plus de profondeur et qui peut être à la fois très légère ou très épaisse; c'est donc celle qui exerce le plus de contraste et qui par conséquent fait apparaître le jaune plutôt léger!

Lorsque je peins ainsi sans chercher à rien représenter, il arrive parfois quelque chose de magique. Lorsque la peinture est séchée et que je la regarde, je vois des formes et des personnages qui se dessinent dans la couleur. Chaque couleur est une forme d'archétype. Par exemple, des anges apparaissent souvent dans le jaune, des dragons dans le rouge. Je demande aux enfants ce qu'ils voient et il en ressort inmanquablement des observations intéressantes. C'est là une façon de développer l'imagination et les perceptions. Un jour, une enfant dans ma classe a appris qu'un ami de la famille était décédé; je lui ai montré la peinture qu'elle avait faite la même semaine. Dans le jaune, on pouvait voir un personnage se penchant comme s'il regardait vers le bas. J'ai dit à l'enfant : « Regarde, c'est ton ami qui se penche pour voir si tout va bien pour toi. » Cette remarque a eu un effet extrêmement apaisant sur elle.

Regardons la figure 3. C'est une peinture d'une petite fille de première année. C'était la semaine de son anniversaire, et l'enseignante a raconté l'histoire du prince déguisé en crapaud.

À ces occasions, les enseignantes de l'école Waldorf choisissent une histoire spéciale qui reflète la personnalité de l'enfant à fêter ou qui a un effet apaisant sur lui ou sur elle. Si vous regardez de près la peinture, vous verrez un personnage sur la gauche, et tout au-dessus une balle, puis presque dans le coin une petite forme qui ressemble à un crapaud. L'enfant a fait la peinture sans aucune intention d'illustrer l'histoire, mais celle-ci l'a influencée à un point tel que ces images ont transparu en quelque sorte à travers la couleur.

Lorsque je vois un jeune enfant dessiner avec un crayon bille sur du papier ligné, je ne peux que me dire combien il passe à côté d'une merveilleuse occasion d'expérimenter la couleur alors qu'il en est à une étape de sa vie où la couleur pourrait avoir un effet des plus enrichissant sur lui. Le noir et le blanc

sont des couleurs qui font appel uniquement à l'intellect et aux mains si bien que les images ne peuvent être que des contours lignés. Est-ce là le monde dans lequel nous vivons? Notre univers a un magnifique ciel bleu et des arbres verts qui nous aident à respirer. Il y a des champs de jonquilles jaunes, de timides violettes, des oranges juteuses et des dragons rouges. Les expériences que l'on vit dans la petite enfance et qui nous mettent en contact avec des couleurs pures éveillent le cœur, l'imagination et l'amour de l'univers naturel.

Anna Gruda : Professeure d'art à l'école Waldorf de Toronto

Bibliographie :

Thought Forms, Annie Besant et Charles Leadbeater, Quest Books; éd. 1999 (originellement publié en 1901). ISBN 0-8356-0008-4



FIGURE 3



FAVORISER LA CRÉATIVITÉ CHEZ LES ENFANTS

Les coccinelles identiques

par **Christine McLean**

À quoi pensez-vous de prime abord lorsque vous pénétrez dans une salle de classe d'un programme de la petite enfance et que vous voyez une série de coccinelles identiques faites à la main et découpées dans des assiettes de papier... chacune avec ses propres petites ailes rouges et noires, sa petite bouche rouge et ses petits yeux noirs collés sur la tête? À première vue, vous pensez peut-être que c'est très mignon et vous songez au travail que ça a représenté d'apprendre aux enfants exactement comment procéder pour en arriver à cette petite création artisanale. Mais pensons-y un peu plus. Réfléchissons aux buts que les adultes avaient en tête en faisant cette activité artisanale avec les enfants et aussi à la façon dont l'activité s'est réellement déroulée. Si j'en juge d'après mon expérience, voici ce qui a dû plus ou moins se produire.

Adulte (à un groupe d'enfants âgés de 3 à 5 ans) : « *Bon les enfants, aujourd'hui nous allons fabriquer la petite coccinelle Lucie. Voici de quoi elle aura l'air.* (L'enseignante montre le modèle aux enfants.) *OK, commençons.* »

À ce stade, les enfants auraient chacun reçu une assiette en papier, deux ailes rouges prédécoupées, deux petits pompons noirs à coller pour faire les yeux, deux cure-pipes servant d'antennes, une bouche en papier rouge et des petits ronds noirs à coller sur les ailes rouges de la coccinelle. Regardons donc ce qui se produit par la suite...

Enfant n° 1 : « *Je ne sais pas comment...* »

Adulte : « *Laisse-moi te montrer... tu colles les ailes ici.* »

Enfant n° 2 : « *Regarde Madame, j'ai mis les ailes comme ça...* (les ailes sont collées ensemble au dos de l'assiette en papier)



Adulte : « *Oh non, pas comme ça... tiens, recommençons... collons-les comme ceci* (elle donne à l'enfant n° 2 de nouvelles ailes et une nouvelle assiette en papier puis lui montre où les ailes sont censées aller).

Enfant n° 1 : « *Je ne sais pas quoi faire avec ça* (il montre les pompons).

Adulte : « *Juste une seconde... bon laisse-moi te montrer.* » (Entre-temps, les enfants n° 3, n° 4 et n° 5 ont répandu la colle sur leurs mains et prennent un plaisir fou à retirer la colle séchée de leurs doigts.)

Enfant n° 2 : « *Regarde Madame, ma coccinelle va avoir beaucoup d'yeux!* » (L'enfant a pris tout ce qu'il restait de pompons noirs et les a répandus sur toute la surface de l'assiette en papier.)

Adulte (aux enfants n° 3 et n° 5) : « *Les enfants, vous devez aller enlever la colle de vos mains maintenant puis revenir fabriquer vos coccinelles* », puis, s'adressant à l'enfant n° 2 : « *Oh là là, c'est beaucoup trop de paires d'yeux, essayons de les enlever et de recommencer en en mettant seulement une...* » (Elle essaie de récupérer les pompons.)

Enfant n° 1 (au bord des larmes) : « *Je ne sais pas comment...* »

Et ainsi de suite. Finalement, certains enfants perdent intérêt



au jeu et s'éloignent en laissant l'adulte terminer leur pièce artisanale; certains enfants sont frustrés de leur incapacité à reproduire la coccinelle pour qu'elle soit aussi belle que celle de l'adulte; d'autres enfants s'assoient et laissent l'adulte agir totalement à leur place tandis que d'autres encore travaillent rapidement dans la seule intention d'en finir afin de pouvoir aller jouer. Il y en a qui essaient de mettre leur propre touche créatrice et qui finissent par avoir à tout recommencer deux ou trois fois avant de finalement se conformer au désir de l'adulte. Enfin, il y a ceux et celles (et c'est probablement ce qui est le plus déprimant) qui observent simplement ce que fait l'adulte et qui reproduisent exactement ses gestes en cherchant à obtenir son approbation pour un travail « bien accompli » (« *Regarde Madame, regarde la mienne... c'est bien ça, hein?* »).

Somme toute, qu'est-ce que chacun de ces enfants a appris? Il y en a qui ont appris que ce n'est pas une bonne chose d'avoir ses propres idées... il vaut mieux faire ce que les autres vous disent de faire. Certains ont appris qu'ils ne sont pas bons dans le domaine artistique et que l'art n'est pas quelque chose de bien amusant. D'autres ont appris qu'ils ne devraient pas essayer de faire les choses de façon différente et qu'il n'y a qu'une seule façon d'accomplir une tâche. Certains tirent la conclusion que l'« art », c'est du « travail » et que le mieux est de l'effectuer rapidement afin de pouvoir passer à des activités plus agréables. Une autre catégorie d'enfants se souviendra qu'il est bon de chercher à obtenir l'approbation des adultes plutôt que de chercher l'autosatisfaction lorsqu'on accomplit une tâche. Étaient-ce là les buts intentionnels de l'adulte lorsqu'elle a présenté cette activité? Probablement pas, mais ce sont là les buts qui ont été atteints.

Sans le vouloir, cette adulte a affaibli le potentiel créatif des enfants en ne les voyant pas comme les êtres compétents, créatifs et intelligents qu'ils sont véritablement.

Qu'arriverait-il si, au contraire, l'adulte respectait les enfants et faisait confiance à leur capacité d'explorer, de résoudre les problèmes, de rêver, d'expérimenter, de penser et de créer?

Qu'arriverait-il si elle se passait des articles prédécoupés qui, ne nous le cachons pas, ont exigé beaucoup de travail préparatoire et si elle occupait plutôt son temps à recueillir et à

présenter des matériaux intéressants avec lesquels les enfants pourraient mener leurs propres explorations? Voyons voir...

Adulte (à un groupe d'enfants de 3 à 5 ans) : « *Regardez le coin des arts aujourd'hui; j'y ai mis du nouveau matériel avec lequel vous pourrez vous amuser. J'ai trouvé des pompons de toutes sortes de taille, des cure-pipes, des assiettes en papier, des petits ronds collants et du papier de bricolage de toutes sortes de formes. J'ai ajouté de la colle aussi.* »

Enfant n° 1 : « *Regarde tous ces petits ronds collants! Il y a beaucoup de couleurs.* » (L'enfant crée ensuite un motif en plaçant les ronds au bord de l'assiette en papier en prenant soin de répéter dans l'ordre les couleurs vert, rouge, bleu... vert, rouge, bleu)

Nous oublions combien intelligents sont réellement les enfants. Nous oublions que lorsque nous leur offrons le matériel, le temps, l'espace et la liberté voulus, ils en arrivent à effectuer des activités et à trouver des idées qui sont beaucoup plus complexes et élaborées que tout ce que nous aurions pu planifier d'avance pour eux.

Adulte : « *Tu crées un motif... tu répètes les mêmes couleurs chaque fois.* » (Elle prend note pour elle-même du fait que c'est là une compétence mathématique importante qui constitue un prérequis essentiel à des choses comme comprendre les additions et les multiplications. Elle songe à des façons possibles de développer davantage l'intérêt manifesté par l'enfant n° 1 pour la création de motifs. Plus tard dans la journée, au moment de leur promenade dans le quartier, elle attirera son attention sur des motifs qu'elle remarquera.)

Enfant n° 2 : (passe de 15 à 20 minutes à tordre les cure-pipes vert pâle ensemble pour faire une structure en trois dimensions, en collant les pompons pour faire les yeux en haut de ce qui a l'air d'un insecte élaboré). « *J'ai vu une image d'une mante religieuse dans ton livre d'insectes; ceci a l'air d'une mante religieuse.* » L'adulte va dans le coin des livres, retire le livre d'insectes et l'apporte à la table. « *Voici la mante religieuse... c'est bien, tu l'as dotée de petits bras, tout comme dans le livre. À quoi penses-tu que lui servent ces petits bras?* » (L'adulte et l'enfant parlent de la mante religieuse, en émettant des hypothèses sur la raison pour laquelle elle est bâtie ainsi... ce qui mène à une discussion sur les insectes en général. L'adulte se dit qu'elle reviendra sur le sujet plus tard durant la journée en cherchant à repérer divers insectes à l'extérieur.)

Entre-temps, les enfants n° 3, n° 4 et n° 5 étendent la colle sur leurs mains et prennent un plaisir fou à retirer la colle



séchée de leurs doigts. Adulte : « *Regardez vos mains... cette colle sèche vraiment rapidement n'est-ce pas? Ce qui me rappelle... il y a un bon moment qu'on n'a pas joué avec de la glu. Pourquoi ne pas aller en mélanger un peu maintenant?* » (L'adulte laisse les enfants n° 3 et n° 5 mêler la glu. Les enfants n°1 et n° 2 demeurent à la table et continuent à faire des expériences avec le matériel.)

En quoi donc ce second scénario contraste-t-il avec le premier? Le contraste le plus frappant est l'atmosphère créée par l'activité. Le second scénario est beaucoup plus détendu, plus respectueux et plus constructif. Dans ce second scénario, l'adulte est capable de s'inspirer des idées des enfants. Elle en rajoute, prend note de leur apprentissage et s'en sert pour tenir compte davantage des besoins, des compétences et des intérêts de chacun d'eux.

En offrant aux enfants des matériaux et en réagissant à la façon dont chacun d'eux interagit avec ce qu'il a en main, elle arrive à établir un programme dynamique et respectueux qui optimise le potentiel des enfants. Et qu'apprennent les enfants? Outre le développement évident de leurs compétences (p. ex., créer un motif, créer une représentation d'un objet, résoudre des problèmes, émettre des hypothèses), les enfants apprennent à faire confiance en leur propre capacité à essayer de nouvelles choses, à explorer et à expérimenter, à construire et à créer. Ils apprennent aussi comment on se sent quand on est encouragé et soutenu par un adulte qui nous fait confiance, qui croit en notre savoir-faire et qui respecte nos idées. Ils assimileront ce savoir qui renforcera leur confiance en eux et leur estime d'eux-mêmes.

Tout ceci nous amène à la question... quels sont nos buts pour les enfants? Notre but est-il de produire des enfants qui se conforment, qui attendent qu'on leur dise quoi faire, qui croient avoir besoin d'un adulte (ou de quelqu'un d'autre) pour leur montrer comment faire les choses? Des enfants qui n'ont pas confiance en leurs capacités innées? Ou n'est-il pas plutôt de promouvoir chez les enfants la notion de compétence, de confiance, de curiosité et de réflexion critique?

Nous, à titre d'éducatrices et d'éducateurs de la petite enfance, risquons d'être obnubilés par l'idée que nous devons offrir aux enfants des activités prédéterminées, planifiées à l'avance, avec des objets précoupés et prédessinés qui « apprendront » aux enfants notamment à compter, à reconnaître les nombres et les lettres, à effectuer des jumelages, à développer leur coordination oculo-manuelle, etc.

Ce dont nous devons nous rappeler, c'est que nous avons pour rôle de créer un environnement intrigant qui soit une source constante d'émerveillement et qui soit propre à encourager l'exploration et la découverte, puis nous devons nous souvenir qu'il nous faut être prêts à réagir aux idées et aux concepts présentés par les enfants d'une façon réfléchie susceptible d'entraîner encore d'autres découvertes et de promouvoir l'apprentissage.

La prochaine fois que vous vous trouverez devant une horde de coccinelles identiques, demandez-vous... ce que les enfants ont gagné à accomplir la tâche... et ce qu'ils ont perdu.

Christine McLean est conseillère pédagogique au Child Care Services Department of Health and Community Services.



Faculté de l'éducation permanente

Certificat en petite enfance et famille
PRÉVENTION + INTERVENTION PRÉCOCE + ENRICHISSEMENT DES COMPÉTENCES

Responsable du programme : Suzanne Major
www.fep.umontreal.ca/enfance



Université de Montréal



FAVORISER LA CRÉATIVITÉ CHEZ LES ENFANTS

Évaluer ou ne pas évaluer le développement préscolaire, voilà la question

Par Suzanne Major

Candidate au doctorat en anthropologie de la santé et de l'éducation

Depuis des années, je me demande s'il est bénéfique ou non d'évaluer les enfants de zéro à cinq ans, déchirée que je suis entre ma réponse en tant que mère et ma réponse en tant que chercheuse. Finalement, au bout du compte, je pense que les mères et les pères ont une connaissance spéciale que les éducatrices et les enseignantes de la petite enfance, les travailleurs sociaux et les psychologues n'ont pas. Non seulement les premiers détiennent-ils cette connaissance unique, mais ils ont assurément un rôle à jouer pour assurer le bien-être de leurs enfants.

L'évaluation du développement et de la maturité scolaire chez les tout jeunes enfants et les enfants d'âge préscolaire pose de nombreux problèmes. L'utilisation de listes de contrôle et de normes représente le premier problème. Le niveau de formation des enseignantes et des éducatrices de la petite enfance, leur position par rapport aux parents et aux spécialistes et leur organisation du travail en sont autant d'autres. Viser à ce que les enfants satisfassent aux attentes de l'établissement d'enseignement plutôt que d'inciter l'établissement à travailler dans le sens de la définition et du développement des attentes émergentes des enfants, voilà encore un autre problème.

Prenons les listes de contrôle et les normes. Notre génération a vu la science produire des résultats de recherche dans tous les domaines possibles et offrir des connaissances qui ont

littéralement changé la face du monde, notre façon de vivre et de mourir et les priorités que nous nous fixons. Dans le monde moderne, nous sommes passés de la simple survie à la création de la vie, ou presque. Les scientifiques et les chercheurs ont réussi à résoudre des problèmes d'ordre médical, psychologique et développemental, et leur travail est des plus prometteur. Cela ne change cependant pas le fait que les listes de contrôle sont conçues avec des normes.

Les normes, pour leur part, sont définies en fonction de la moyenne des réalisations habituelles des enfants à un certain moment de leur vie, dans une culture et un contexte donnés. Les normes représentent l'usuel et l'ordinaire et non pas l'exceptionnel ou le remarquable.

Lorsque nous utilisons des listes de contrôle pour surveiller les enfants et définir pour eux des objectifs éducationnels, nous les éduquons et les guidons vers ce qui est usuel et ordinaire. Gilles Brougère et Michel Vandenbroeck (2008, p. 11) soulignent l'idée d'Erica Bruman (1994) selon laquelle « la psychologie développementale a toujours été une science de la moyenne plutôt que de la diversité ». Les normes scientifiques ont été conçues pour la recherche et non pour l'intervention ou l'éducation psychosociale et, comme Jérôme Kagan (2001, p. 78) le montre, certains scientifiques du domaine social tendent à généraliser leurs conclusions en les présentant hors contexte et en dehors de leurs paramètres. Si les lois sont claires en physique, il n'en va pas de même en sciences sociales. Bien des normes et des concepts ont envahi la psyché populaire après avoir servi à l'intervention psychosociale et ils ont créé des carcans comme celui des gens de condition sociale et économique inférieure.

Le deuxième problème quand on veut juger des bienfaits de l'évaluation du développement préscolaire a trait aux éducatrices de la petite enfance ou aux enseignantes. La profession est passablement jeune. La formation est hétérogène. Certaines éducatrices et enseignantes ont un diplôme d'école secondaire tandis que certaines ont un diplôme collégial obtenu après une année d'études et d'autres après trois années d'études dans le domaine de l'éducation de la petite enfance (au Québec). D'autres encore détiennent un baccalauréat en éducation de la petite enfance, en psychologie, en service social, en enseignement ou en éducation spécialisée, mais n'ont pas forcément reçu de formation en observation et en consignation de données. Peu de garderies allouent un temps de préparation pédagogique aux éducatrices et aux enseignantes. Quand sont-elles censées procéder à l'analyse, à la discussion et à la rédaction de rapports? Pourtant, ce travail fait bel et bien partie de leur description de tâches en raison du nombre d'heures qu'elles passent par jour auprès des enfants. Non seulement travaillent-elles avec les enfants, mais elles vivent également avec eux. La nature de la relation entre l'enfant et son éducatrice ou enseignante avant l'âge de cinq ans implique qu'elle joue, mange, se repose, entre en communication et travaille avec le



petit tout au long de la journée. Quant aux travailleurs sociaux et aux psychologues, par exemple, ils ne travaillent avec les enfants que quelques minutes lorsqu'ils les rencontrent. Ils ne vivent pas avec eux.

Les parents, la famille et les amis ont une connaissance des enfants que les professionnels et les spécialistes ne prennent pas en considération parce que leur point de vue est limité par les normes et les listes de contrôle, les croyances et les données. Berry Mayall (2007, p. 85) a souligné le fait important que l'environnement familial informel cultive la relation avec les enfants et nourrit des ambitions pour eux qui sont très différentes de celles des professionnels et des spécialistes. La famille connaît l'enfant entièrement, son patrimoine génétique et biologique, son passé biologique et social personnel, sa vie familiale, son tempérament, ses attitudes, ses capacités et ses talents.

La différence entre la perspective officielle des professionnels et des spécialistes et celle, informelle, de la famille et des amis tient au fait que la première produit une information linéaire et causale et que c'est l'intégration dans la société qui en est l'élément moteur tandis que la seconde offre une information complexe et contextuelle dont la ligne directrice est l'interaction avec la vie. J'ai souvent vu des parents résister à l'évaluation de leurs enfants par des spécialistes et même par des éducatrices de la petite enfance et des enseignantes parce que les parents savent que tous ces gens n'ont pas une idée globale de l'enfant. Ces parents résistent à l'étiquetage et au diagnostic parce qu'ils craignent d'ainsi limiter les chances de leur enfant dans la vie. Les professionnels et les spécialistes n'écourent pas nécessairement ce que les parents ont à dire en raison notamment du fait qu'ils se voient eux-mêmes comme compétents tandis que les parents sont incompétents à leurs yeux, et aussi parce qu'ils sont limités par les tâches à accomplir et les contraintes de temps et parce que les buts qu'ils se sont fixés pour le développement de l'enfant ont trait à son intégration. Les parents ont la responsabilité de lutter pour leur enfant et de maintenir un équilibre entre son intégration dans la société et son intégration dans la vie.

Il est intéressant de constater que les éducatrices de la petite enfance et les enseignantes résistent aussi à l'évaluation du développement et de l'éducation des enfants pour la gouverne des enseignantes de la maternelle, même si cela serait une consécration de leur professionnalisme. Bien sûr, leur lieu de travail ne leur laisse pas beaucoup de temps, sinon aucun, pour le faire. Elles n'ont pas les connaissances des parents, mais elles ont les connaissances qui manquent aux spécialistes. Elles savent de façon empirique que le développement de l'enfant entre zéro et cinq ans est imprévisible et qu'il n'est souvent pas causal et linéaire. Il se produit tout simplement de différentes façons chez les enfants jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de cinq ans et alors, tous semblent avoir trouvé leur chemin dans le labyrinthe du développement de la petite enfance et avoir atteint, à peu près en même temps, la ligne d'arrivée et le chemin qui les mène vers l'école. Les éducatrices de la petite enfance et les enseignantes semblent donc préférer porter attention aux enfants ayant des besoins spéciaux mais là encore, la consignation de leurs observations, l'analyse, la discussion et la rédaction de rapports sont limitées. Elles sont davantage des éducatrices que des enseignantes à moins de travailler dans le sens du développement de l'alphabétisation plutôt que de la littératie.

Évaluer le développement et l'éducation préscolaires, voilà qui est plus complexe que ce que l'on pourrait croire de prime à bord. Nous devons nous demander pourquoi nous voulons évaluer. Pourquoi le faisons-nous? Pourquoi la maturité scolaire est-elle si importante? Pourquoi les enfants ne seraient-ils pas prêts à entrer à l'école à l'âge de sept ans, par exemple? L'évaluation peut-elle en fait limiter le potentiel d'un enfant? L'évaluation ne risque-t-elle pas de pousser un enfant dans une direction alors qu'il en aurait choisi une autre? Pourquoi l'autorégulation et l'autonomie sont-elles devenues des valeurs si importantes en éducation de la petite enfance? Pourquoi les jeunes enfants doivent-ils suivre un horaire? L'évaluation est-elle au service de l'intégration ou de l'assimilation? Contribuons-nous à façonner les enfants afin qu'ils soient au service d'un système? Offrons-nous vraiment des chances égales à tous les enfants? Les chances devraient-elles être égales pour la pleine réalisation de soi ou pour la réussite en société?

Suzanne Major, B.A., C.É., M.A. ÉPE. Candidate au doctorat en anthropologie de la santé et de l'éducation, spécialisation auprès des enfants de zéro à cinq ans.

Faites un don en ligne

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





FAVORISER LA CRÉATIVITÉ CHEZ LES ENFANTS

Allumer l'étincelle de la créativité chez les enseignants

Des étudiantes du Mothercraft College témoignent de leur formation artistique

par **Angelique Davies, RECE, ACECME,
M.Ed**

« Comme enseignant j'ai vu comment, si on sait allumer l'étincelle de l'apprentissage qui brille au cœur de chaque enfant, on peut, indépendamment de ses origines, l'entraîner sur la voie de la créativité et de la réalisation toute sa vie durant. » ~ Paul Wellstone

Tout comme les enfants, les enseignants ont besoin d'explorer et d'exprimer leur créativité. Les cours sur l'art qui sont offerts aux éducateurs devraient leur donner les idées et les compétences requises pour planifier et mettre en œuvre des activités artistiques agréables pour les jeunes enfants, en toute confiance et avec la conviction absolue de l'importance de cette mission. Le fait de repenser à mon propre développement musical, à mes études en musique dans ma petite enfance et à mon enseignement de la musique aux enfants d'âge préscolaire, et l'atelier que j'ai donné à ce sujet, m'ont aidée à prendre conscience du potentiel créatif des ÉPE et de leur position privilégiée pour enrichir l'apprentissage des enfants et leur vie grâce à l'art. Mes études universitaires m'ont permis d'approfondir davantage les enjeux et les défis qui entourent l'enseignement des arts aux jeunes enfants et à leurs enseignants (Davies, 2006; Davies, 2007).

Tout ce que j'ai appris, aussi bien en ce qui concerne les théories et les ressources que les stratégies pédagogiques, a influé sur le



cours de musique et de théâtre que j'ai enseigné trois fois au Mothercraft College à Toronto depuis 2009. Voici quelques-unes des importantes questions sur lesquelles je me suis penchée : *Qu'est-ce que les éducateurs trouveraient le plus utile dans un cours sur l'art? Comment une formation peut-elle favoriser le développement créatif chez les enseignants? Quelles sont les croyances et les préoccupations des enseignants au sujet de l'éducation artistique des tout jeunes enfants? Qu'est-ce qui motive les éducateurs à transformer de nouvelles perspectives dans le monde des arts en méthodes applicables à la pratique professionnelle? L'enseignement du cours comportant exposés,*



démonstrations, travaux en groupe, projets de recherche, présentations, conférences données par des invités et mises en pratique de nouvelles compétences, a ouvert la voie à l'examen de ces questions.

L'étude de Barry Oreck (2004) examine les attitudes des éducateurs face à l'art et à l'utilisation de l'art en salle de classe. Ses conclusions sur la perception que se font les enseignants de leurs propres capacités artistiques, de l'importance de l'art pour les enfants et de l'enrichissement, par l'art, du programme d'enseignement ont influencé ma réflexion à propos de la formation des enseignants. J'ai cherché à donner aux éducateurs n'ayant pas « une oreille musicale » des stratégies concrètes pour leur faire découvrir en toute confiance la musique aux enfants en insistant sur l'importance de l'éducation artistique pour le développement total de l'enfant. L'examen de ma façon d'enseigner et la rétroaction des étudiants m'ont aidée à apporter les modifications nécessaires pour répondre aux besoins des apprenants. À l'automne de 2010, ma classe a promptement mené une enquête informelle afin de mieux comprendre comment un cours sur l'art pouvait donner une information essentielle aux enseignants, susciter chez eux un élan créatif et transformer leur pratique professionnelle.

Décrivez brièvement les raisons pour lesquelles vous vous êtes inscrites au cours de musique et de théâtre

Il s'agissait essentiellement d'un cours obligatoire. Pour Elizabeth N., qui avait fait des études en comptabilité et en vérification, et suivi un cycle de formation en milieu de travail en programmation et mise à l'essai, l'inscription au Mothercraft College représentait un changement de carrière.

Il existe à l'heure actuelle une réelle préoccupation quant au déclin de la pensée créatrice (Bronson et Merryman, 2010), un problème qui, selon Ken Robinson (2001), prend racine dans les écoles et les universités. Les écoles préparent-elles les enfants à faire usage de la pensée créatrice pour en arriver à relever de sérieux défis? Avant de rentrer en service, les enseignants sont-ils adéquatement préparés à faire éclore les capacités créatrices des enfants? L'éducation artistique dispensée aux enseignants devrait les encourager à réfléchir à ces questions et les amener à contribuer davantage, grâce à leurs idées, au domaine de la garde des enfants (Callaghan, 2002). Malheureusement, on demande rarement aux éducateurs de prendre en considération le rôle de la créativité et de l'imagination dans chacune de leurs fonctions comme personnes, comme éducateurs et comme chercheurs (Beattie, 2009). En onze semaines, les étudiantes du Mothercraft College ont donné des orientations inattendues à leur apprentissage et à leur enseignement. En répondant aux questions de l'enquête, huit élèves témoignent ici de ce que leur expérience leur a appris et fournissent ainsi un aperçu de leur parcours créatif.

Edith A. recherchait une occasion d'en apprendre davantage sur la musique et le théâtre afin de pouvoir communiquer ses connaissances aux enfants. Indira T. avait l'impression qu'un cours de musique et de théâtre serait amusant. Khrystiane F. espérait enrichir ses compétences pour la période que les enfants passent en cercle. Elle aime beaucoup chanter et jouer de la guitare, et elle a remarqué que la musique et le théâtre ont une influence positive sur les enfants.

Qu'attendiez-vous du contenu du cours lorsque vous vous êtes inscrites au cours de musique et de théâtre? Qu'est-ce qui vous faisait penser ainsi?

Margaret S. voulait comprendre pourquoi il est important d'offrir un cours de musique et de théâtre et quels en seraient les avantages pour les enfants. Indira T. s'attendait à ce que le cours montre aux éducateurs comment être créatifs. Khrystiane F. espérait aller chercher de nouvelles idées et avoir du plaisir. Carol C. a déclaré tout bonnement : « Je ne m'attendais réellement pas à grand chose de ce cours. C'était juste pour moi un autre cours à suivre pour me rapprocher de mon but qui est de finir mes études, et je me disais que si j'apprenais une

nouvelle chanson en cours de route, ça me serait offert en prime. Je pensais ainsi parce que j'ai déjà enseigné et je croyais fort bien connaître mon travail. À ma grande surprise, je me suis aperçue, avec la plus grande joie, que je m'étais trompée. »

Décrivez comment vous trouvez habituellement de nouvelles idées d'activités musicales et théâtrales dans votre milieu de travail (p. ex., par des livres, des ateliers, du travail d'équipe, l'Internet).

Edith A. a déclaré : « Ma coéquipière et moi-même échangeons des idées et nous faisons de la recherche sur Internet, allons chercher des livres à la bibliothèque, participons à des ateliers



et demandons aussi aux parents de nous donner des idées. [Les enfants] sont capables de prendre part à la planification. » Tetyana M. a ajouté : « Il se peut que j'utilise l'idée qu'a eue ma coéquipière, mais elle sera modifiée un peu, car chaque expérience est différente, spéciale et unique. »

Que devrait offrir un cours de musique et de théâtre pour être à la fois stimulant et pratique pour les éducateurs de la petite enfance? Quels sont vos besoins créatifs comme enseignantes?

Elizabeth N. voulait améliorer ses compétences en musique et en jeu théâtral dans un environnement enrichissant... Le fait d'avoir des occasions de s'exercer à la pratique de ces arts et d'être créative lui a donné la chance d'apprendre de nouvelles techniques et de sortir de sa zone de confort. Le cours devrait, dit-elle, lui donner confiance dans ses capacités. Quant à Carol C., elle a déclaré : « Mon besoin créatif consiste à me souvenir de tous les outils qu'on m'a donnés et à les appliquer, et à me rappeler ce que j'ai appris à propos de moi-même. J'ai toujours cru que je n'étais pas créative, mais j'ai découvert que ce n'est plus le cas. »

En quoi ce cours a-t-il changé vos idées à propos : A) de l'importance des activités musicales et théâtrales pour les jeunes enfants, B) de votre propre créativité, C) de la façon dont vous enseignez en classe?

Margaret S. croit que l'art offre des occasions de développement physique, de stimulation intellectuelle et

d'apprentissage social et elle encouragerait les enfants à s'inscrire à des cours de musique et de théâtre dans leurs programmes scolaires à venir. Darina G. ajoute que les activités musicales et théâtrales stimulent énormément le développement linguistique, l'imagination et la créativité des enfants. Elizabeth N. a découvert qu'il n'était pas nécessaire d'être une musicienne ou une chanteuse professionnelle pour animer l'heure du cercle. Le cours lui a permis de libérer ses pulsions créatrices sans avoir peur de l'échec ou de ne pas être « assez bonne ou talentueuse ». Carol C. a passé la remarque suivante : « Après avoir suivi ce cours, la façon dont j'avais enseigné aux enfants m'a attristée. Ils n'étaient pas pleinement stimulés.

J'étouffais leur créativité... alors que maintenant celle-ci explose, ce qui me réjouit énormément. »

Veillez décrire comment vous avez appliqué les nouvelles idées présentées dans ce cours

Edith A. a déclaré : « Chaque mardi, les enfants me demandent comment ça a été hier soir et ce que j'ai appris. Leur intérêt me donne envie de leur raconter ce que j'ai tiré de la leçon. Ils sont suffisamment intéressés pour vouloir mettre à l'essai l'idée que je leur apporte et il est plaisant de les voir apprendre de nouvelles choses. » Désormais, Darina G. apportera toujours des instruments de musique à l'heure du cercle (p. ex., des maracas, des castagnettes, des tambours). Les enfants ont l'air d'adorer ces expériences. J'ai aussi essayé des comptines à mouvement que j'ai apprises en classe. Les enfants les apprécient réellement et ils m'ont demandé de les répéter encore et encore. »

Quelle a été l'expérience d'apprentissage la plus précieuse pour vous durant ce cours?

Pour Indira T., le travail de groupe « l'a exposée à de nouvelles idées et lui a permis de jeter un regard différent sur des enjeux du même ordre ». Edith A. a trouvé qu'« agir comme enfant et adulte en même temps était très plaisant ». Carol C. a apprécié les démonstrations et les expériences concrètes : « Cela a amélioré ma pédagogie parce que je peux maintenant mettre en œuvre toutes les techniques que j'ai apprises; j'ai davantage confiance en mes capacités et les enfants réagissent favorablement. » Khrystiane F. a aimé le conférencier invité : « Un conteur qui raconte des histoires simplement avec des



mots et des gestes prouve que nous sommes notre meilleur outil. »

Comment ce cours devrait-il vous inciter à utiliser les idées qu'on vous a insufflées?

Un des thèmes qui est ressorti est la capacité d'agir que ressentent les enseignants lorsqu'ils mettent de nouvelles idées en pratique et qu'ils en constatent les bénéfices pour les enfants. Oreck (2004: 67) a remarqué que, plus que leur compétence artistique, ce sont leur attitude et leur confiance en soi qui motivent les enseignants « à créer un milieu d'apprentissage donnant libre cours à un comportement et une expression artistiques ». Mais la créativité des éducateurs, comme celle des enfants auxquels ils enseignent, doit être stimulée au moyen du perfectionnement professionnel. Pour Carol C., chaque jour est maintenant une aventure lorsqu'elle songe à ce qu'il est possible d'enseigner aux enfants et de tirer d'eux... *Je sens qu'une flamme a été allumée et c'est comme si je crépitais.* »

Puisse la flamme de la créativité qui a été allumée à Mothercraft inspirer les éducateurs et éducatrices, partout dans le monde.

Angelique Davies, diplômée du Mothercraft College, est une éducatrice de la petite enfance accréditée qui travaille dans divers milieux d'apprentissage depuis 1992. Elle possède un certificat supérieur en enseignement de la musique à la petite enfance, du Royal Conservatory of Music, ainsi qu'une maîtrise en éducation de l'Université de Toronto, portant sur les programmes d'études, l'enseignement et l'apprentissage. Enseigner la musique et le théâtre au Mothercraft College a été pour elle un privilège et une source intarissable d'inspiration créatrice.

Bibliographie

Beattie, Mary (2009). *The Quest for Meaning: Narratives of Teaching, Learning and the Arts*. Boston: Sense Publishers

Bronson, Po and Ashley Merryman. "The Creativity Crisis." *Newsweek* July 10, 2010, pp. 1-7. Retrieved July 27, 2010. <http://www.newsweek.com/2010/07/10/the-creativity-crisis.html>

Callaghan, Karyn (2002). Nurturing the enthusiasm and ideals of new teachers through reflective practice. *Canadian Children*, Vol. 27, No. 1, pp 38 - 41

Davies, Angelique (2006). Music Education for Early Childhood Practitioners: Moving Music from the Margins into the Childcare Centre. *Canadian Children*, Volume 31, Number 2, pp. 21-25

Davies, Angelique (2007). From Workshop to Collaborative Work: A Case Study of Moving Music from the Margins into Early Childhood Classrooms. Toronto, ON: Unpublished Major Research Paper, The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

Oreck, Barry (2004). The Artistic and Professional Development of Teachers: A Study of Teachers' Attitudes Toward and Use of the Arts in Teaching. *Journal of Teacher Education*, Volume 55, Number 1, pp. 55 - 69

Robinson, Ken (2001). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. United Kingdom: Capstone Publishing, Ltd.

ÉCHO DE LA RECHERCHE

Ipsos Reid Research révèle que 50 % des parents canadiens n'ont pas confiance en leur capacité d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs en lecture, en écriture et en mathématiques

Le début de l'année est tout indiqué pour recentrer les priorités sur la famille et l'apprentissage continu

L'organisme ABC Life Literacy Canada a publié en août 2010 une recherche sur la littératie au Canada. Le sondage Ipsos Reid montre que 50 % des parents canadiens sondés admettent ne pas se sentir à l'aise d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs en lecture, en écriture et en mathématiques.

À la question leur demandant le nombre d'heures passées à faire des activités en famille, comme faire une partie de cartes, jouer à des jeux de société ou cuisiner à partir d'une recette, 15 % des Canadiens ont admis ne consacrer aucun temps à ce genre d'activités. Selon le sondage, bien que 7 Canadiens sur 10 passent entre une et dix heures par semaine à lire pour se détendre, que ce soit seuls ou avec une autre personne présente au foyer, 11 % des Canadiens entre 18 et 34 ans n'investissent aucun temps dans la lecture.

Les chiffres montrent que, même si les Canadiens croient en l'importance de la littératie, bon nombre d'entre eux ne possèdent pas les capacités de lire et d'écrire ou ne se sentent pas assez à l'aise pour tirer le maximum de ces capacités.

Pour voir les tableaux complets des résultats, consultez le site www.ipsos.ca.

RÉSEAU PANCANADIEN ET AU-DELÀ

Scène nationale

À la suite du récent décès tragique d'un enfant confié à un service de garde non réglementé, la députée Olivia Chow, porte-parole du Nouveau Parti démocratique pour les enfants et les garderies, a pressé les Conservateurs de Stephen Harper d'établir et de financer un programme de garde national. En 2006, madame Chow a soumis un projet de loi pour créer un programme de garde national, la *Loi sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants*. Ce projet de loi a été adopté en deuxième lecture et était rendu à l'étape du rapport quand il est mort au Feuilleton au déclenchement des élections en 2008. M^{me} Chow a depuis redéposé le projet de loi.



Le 1^{er} février 2011, le chef du Parti libéral Michael Ignatieff a annoncé le renouvellement de l'engagement de son parti à créer un système de garde national subventionné. Il a déclaré que le Canada aurait un programme de garde national sous un futur gouvernement libéral, et ce, peu importe l'ampleur éventuelle du déficit fédéral. « Il s'agit de la plus grande priorité sociale d'un futur gouvernement libéral, a assuré M. Ignatieff lors de la pause d'une journée complète de discussion sur la pauvreté et l'itinérance au Canada. La garde d'enfants est l'un des éléments au cœur de cette discussion. »

Alberta

Le financement versé par le ministère albertain des Services à l'enfance et à l'adolescence pour le perfectionnement professionnel du personnel des services de garde prendra fin le 31 mars 2011. L'Alberta Child Care Association se charge actuellement du perfectionnement et lutte pour le maintien de ces fonds.

Colombie-Britannique

La Coalition of Child Care Advocates of BC et l'organisme Early Childhood Educators of BC passent à l'étape finale du plan communautaire pour un système intégré d'éducation et de soins de la petite enfance en Colombie-Britannique. Ce travail découle de la mise en œuvre de la maternelle à temps plein pour les enfants de 5 ans et est motivé par la possibilité que la pré-maternelle pour les enfants de 3 et 4 ans subisse le même sort. Tous les enfants de 5 ans iront à la maternelle à temps plein à compter de septembre 2011.

Québec

Cette année, le gouvernement libéral du Québec a présenté un nouveau projet de loi pour s'attaquer aux garderies illégales qui s'ouvrent dans toute la province. Ce projet de loi impose des limites sur la propriété pour éviter la création de chaînes de garderies. Il vise aussi à régler les problèmes liés à l'attribution de permis de garderie dans la province et il propose de nouvelles règles pour répartir les places très prisées en garderie et pour assurer la transparence du processus grâce à des comités consultatifs régionaux. Les nouvelles règles feront en sorte qu'il sera presque impossible pour les

exploitants d'une garderie de revendre ou de transférer leurs permis.

Manitoba

Cette année, le gouvernement provincial met en œuvre le Régime de retraite à cotisation déterminée simplifié. Il s'agit du deuxième régime de pension auxquelles les éducatrices de la petite enfance ont accès au Canada. Toutes y ont accès : les responsables de garde familiale autant que les employés à temps partiel. Ce régime reconnaît les années d'ancienneté. Le gouvernement manitobain a annoncé qu'il a ajouté 19 millions de dollars cette année pour tenir compte des nouveaux services de garde, pour dynamiser les services, pour créer de nouvelles places, pour instaurer un nouveau registre centralisé en ligne et pour lancer un régime de retraite destiné aux intervenantes de la garde d'enfants. Cependant, très peu de fonds seront affectés aux services de garde déjà en place ou aux services de garde familiale.

Nouveau-Brunswick

Le 25 janvier 2011, l'organisme Soins et éducation à la petite enfance Nouveau-Brunswick et l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire ont lancé une initiative de trois ans baptisée *Grandir ensemble : renforcer la capacité du secteur des soins et de l'éducation à l'enfance*. Le Fonds en fiducie pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants du Nouveau-Brunswick assure le financement de cette initiative.

Terre-Neuve et Labrador

Le ministère des Services à l'enfance, à l'adolescence et à la famille, qui comprend la division des services de garde, a accueilli sa nouvelle ministre en la personne de Charlene Johnson.

Le conseil des ressources humaines en éducation de la petite enfance de Terre-Neuve met la touche finale à un manuel sur les ressources humaines destiné aux propriétaires et aux exploitants d'un service de garde.

Nouvelle-Écosse

La version révisée tant attendue des règlements concernant la loi sur les garderies de la Nouvelle-Écosse entrera en

vigueur le 1^{er} avril 2011. Cette législation a pour effet de mettre en place une nouvelle classification de niveau 1, niveau 2 et niveau 3 pour la formation du personnel à compter du 1^{er} mai 2012, d'apporter des modifications aux exigences visant les espaces extérieurs, de définir qui devra subir une vérification de son dossier judiciaire et de créer des comités consultatifs de parents. Des normes seront élaborées pour l'alimentation et la nutrition, les heures de garde prolongées et les exigences d'admissibilité à la classification de niveau 1.

Ontario

Le premier ministre Dalton McGuinty a annoncé des projets pour adapter le nouveau programme de maternelle et de jardin d'enfants à temps plein en laissant le choix aux conseils scolaires d'exploiter eux-mêmes des programmes de garde avant et après les heures d'école ou d'en confier l'exploitation à des tiers. Cette annonce fait fi des conseils donnés dans le rapport de Charles Pascal sur la petite enfance voulant que la pierre angulaire d'un programme gouvernemental de maternelle et de jardin d'enfants à temps plein repose sur comme les écoles centres à guichet unique pour la garde et l'éducation des enfants. Les conseils scolaires devraient assumer l'entière responsabilité de tous les aspects de l'éducation de l'enfant, y compris les soins avant et après les heures de classe.

Dans le but de mieux faire comprendre le rôle des éducatrices de la petite enfance auprès des parents et du grand public, l'Association of Early Childhood Educators Ontario a publié un dépliant intitulé *Early Childhood Educators & Your Child*. Ce document explique ce qu'est une éducatrice de la petite enfance et quel est son rôle dans le programme de maternelle et de jardin d'enfants à temps plein. Le dépliant est né du fait que la majorité des parents de la province n'ont pas connu ce qu'est un service de garde réglementé ni une éducatrice de la petite enfance professionnelle. Il sert par conséquent d'initiation à la profession et à la contribution valable qu'elle apporte en salle de classe.



Prendre soin de vous

est notre priorité...

Vous laissant ainsi le temps

de prendre soin de vos priorités.

www.WINTERGREEN.ca



CALENDRIER

AVRIL

9

Calgary, Alberta

Congrès Celebrating Child Care

Congrès organisé par le département d'études de l'enfance et de l'adolescence de la Mount Royal University en partenariat avec l'Alberta Child Care Association. www.albertachildcare.org.

26 – 29

Montréal, Québec

L'apprentissage durant la petite enfance, et plus encore!, congrès national de l'Association canadienne des programmes de ressources pour la famille. Information : www.frp.ca.

29

Winnipeg, Manitoba

Congrès 2011 de l'ACJE – Believing in Children's Intelligence

Congrès 2011 de l'Association canadienne pour les jeunes enfants. Pour de plus amples renseignements, consultez le site www.cayc.ca ou communiquez avec Elizabeth Gould au 284-4444 ou à l'adresse ejgould@shaw.ca.

MAI

12 – 14

Richmond, Colombie-Britannique

Dedicated to Leading and Creating Change, 40^e congrès annuel de l'Early Childhood Educators of BC. Information et inscription : www.ecebc.ca

26 – 28

Saint John, Nouveau-Brunswick

Valuing Children – A Canadian Conversation / Valoriser les enfants – une conversation pancanadienne

Congrès national sur les soins et l'éducation de la petite enfance, Soins et éducation à la petite enfance Nouveau-Brunswick. Information : www.eccenb-sepenb.com

26 – 28

Winnipeg, Manitoba

Early Learning & Care: Make the Connection

La Manitoba Child Care Association tiendra son 34^e congrès provincial annuel sous le thème *Early Learning & Care: Make the Connection*. Information : www.mccahouse.org.

JUIN

9 – 11

Peterborough, Ontario

Leadership & team building camp

61^e congrès provincial annuel de l'Association of Early Childhood Educators Ontario. Information et inscription : www.aecce.ca.

10 – 11

Dartmouth (Halifax), Nouvelle-Écosse

Reflecting In Practice / La réflexion professionnelle

Congrès organisé conjointement par le Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia, Child Care Connections Nova Scotia, le Centre provincial de ressources préscolaire et la Nova Scotia Child Care Association. Information : www.cccns.org.

RESSOURCES

Art with Anything – 52 Weeks of Fun Using Everyday Stuff

Mary Ann F. Kohl

Gryphon House

ISBN : 978-0-87659-085-0



Qu'il s'agisse de retailles ou de grains de café, les enfants peuvent transformer des articles du quotidien en œuvres d'art grâce à ce livre tout en couleurs

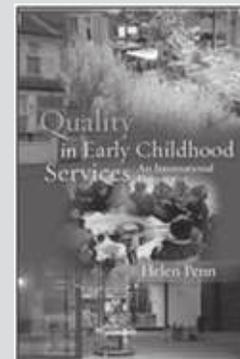
de 128 pages. Ce livre présente cinq activités par semaine dont la complexité s'accroît tous les jours. Il s'agit d'une ressource parfaite pour les parents et les éducatrices qui veulent réutiliser des articles qu'ils ont sous la main. Rempli de photos et d'instructions décrites étape par étape, ce livre permettra aux enfants dont vous vous occupez de faire preuve de créativité tout au long de l'année. En anglais. 19,95 \$US. À acheter en ligne à l'adresse www.gryphonhouse.com.

Quality in early childhood services – An international perspective

Helen Penn

Open University Press / McGraw-Hill Education

ISBN : 9780335228782



Paru en janvier 2011, ce livre se penche sur la façon dont la qualité et les pratiques exemplaires en éducation de la petite enfance sont interprétées et mises en œuvre dans divers milieux et différentes situations. En se fondant sur son expérience de la recherche et de l'élaboration de

politiques dans un grand nombre de pays, l'auteure se penche sur l'éventail de motifs qui guident les services d'apprentissage et de soins de la petite enfance. Ce livre décrit les nombreuses façons de comprendre et de mesurer la qualité, et en effectue un survol particulièrement bien éclairé. Commander en ligne à l'adresse www.mcgraw-hill.co.uk. En anglais. Prix : 22,99 £

Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde

18\$

Un ouvrage que toutes les personnes travaillant dans le domaine de la garde d'enfants au Canada doivent avoir, car il s'agit d'un document établi d'après les constats de la recherche qui précise les neuf éléments interreliés pour assurer la qualité des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Considérablement remanié depuis la parution du document original (1991), cet énoncé de principe national est utilisé partout au pays par les intervenantes, les fonctionnaires, les établissements de formation et d'autres afin de les éclairer dans l'élaboration de politiques et de programmes.



Pour de plus amples renseignements, visitez la cyberboutique de la FCSGE à : www.qualiteservicesdegardecanada.ca

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



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

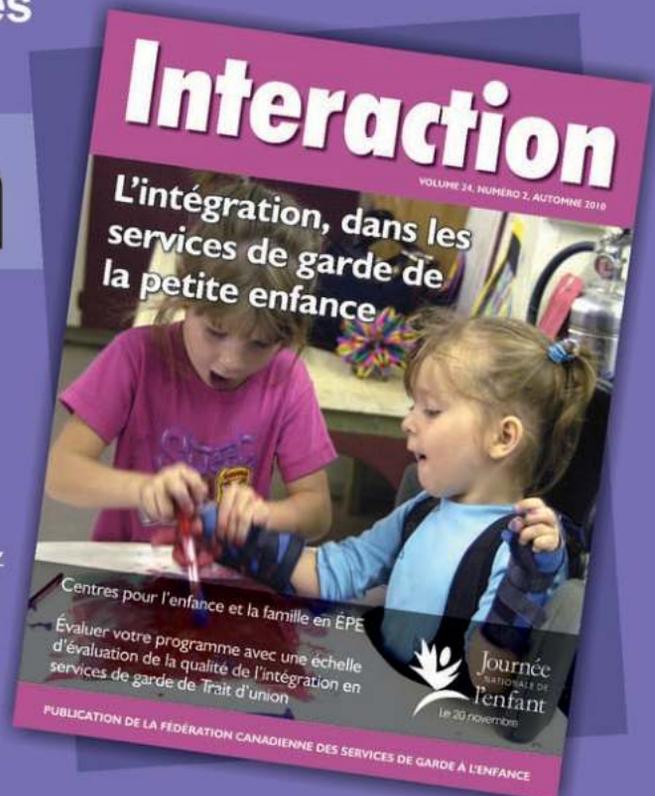
Découvrez tous les avantages de placer un annonce dans

Interaction

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

Il suffit de placer une annonce dans Interaction, le magazine vedette de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE). Interaction a une diffusion nationale auprès de 11 000 membres et plus de 50 000 lecteurs d'un bout à l'autre du pays. Communiquez avec nous pour obtenir de plus amples informations, pour placer une annonce ou pour discuter d'autres moyens de diffuser votre message auprès du secteur de la garde à l'enfance!

KimTytler, Responsable, Marketing et développement,
(613) 729-5289 poste 242; ktytler@cccf-fcsge.ca; ou consultez le www.qualiteservicesdegardecanada.ca.





Amenez-moi
jouer
dehors



KidActive



www.healthychildrenhealthyspaces.ca



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

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

Pour plus d'information concernant les nouvelles normes d'Hygiène, contactez votre représentant des ventes Miele Professional à 1-888-325-3957 ou visitez mieleprofessional.ca/hygiene.

Galleries: Toronto . Montreal . Vancouver . Calgary

Miele
PROFESSIONAL