

Interaction

VOLUME 30, NUMÉRO 1, PRINTEMPS 2016



Le mouvement de l'enseignement préscolaire en forêt au Canada

Il est bon de laisser les enfants jouer
Un examen des services de garde
dans une optique axée sur l'enfant

ON PEUT LAISSER LES ENFANTS JOUER!

bande dessinée de
Rebecca Roher



Un message de la Child and Nature Alliance Canada





Le mouvement de l'enseignement préscolaire en forêt au Canada

- 20** Il n'y a pas d'attentes quand on est dans les bois
Réflexions sur la formation dans les écoles en forêt
Denise Skuce
- 23** Un développement bien enraciné – *Planter les graines de l'inclusion et de la nature*
Kathryn Markham-Petro
- 26** Il est bon de laisser les enfants jouer : l'école en forêt et en nature, le jeu risqué et l'éducation préscolaire
Marlene Power
- 29** La nature nous appelle – il est temps d'agir
Diane Kashin, Ph. D., éducatrice inscrite

Sections

OPINIONS

- 2** Dans les coulisses
Claire McLaughlin
- 3** À l'interne
- 4** De mon observatoire : Un examen des services de garde dans une optique axée sur l'enfant et ses répercussions pour le *Cadre national d'éducation préscolaire et de garde d'enfants*
Terra Johnston
- 7** La stratégie portant sur le jeu en plein air de la Fondation Lawson
Christine Alden

PRATIQUE

- 9** Perfectionnement professionnel dans les milieux de la petite enfance : Favoriser les pratiques de réflexion délibérée grâce à l'intégration de la technologie
Loris Bennett et Robin Lister
- 13** Info santé : Tout sur les commotions cérébrales et votre enfant

IDÉES

- 14** Rôle de l'éducatrice de la petite enfance dans le développement prénatal et postnatal – *Favoriser le développement prénatal et postnatal en milieux de garde d'enfants*
Tina H. Bonnett

NOUVELLES

- 31** Réseau pancanadien et au-delà
32 Calendrier
32 Ressources
32 Échos de la recherche

Une nouvelle feuille-ressources accompagne ce numéro : N° 107 – *Votre milieu de garde familiale/à domicile – Liste de vérification de votre milieu*



La photo de la couverture a été prise par Mark Esping de Windsor (Ontario).

Dans les coulisses

Il y a sept ans, au printemps 2009, nous publions un numéro d'*Interaction* sous le titre *Rapprocher les enfants de la nature Un geste à poser pour favoriser le respect de l'environnement*. Dans ce numéro, nous nous intéressons pour la première fois aux milieux préscolaires en forêt et à la façon dont ils fonctionnent. À l'époque, le concept était tout nouveau, divergent et même audacieux au Canada. Alors que le mouvement de l'enseignement préscolaire en forêt était déjà bien établi dans les pays européens, c'est à peine si on en entendait parler au Canada.

De nos jours, partout au Canada, on trouve des milieux préscolaires en forêt ainsi que des programmes de garde et d'apprentissage fonctionnant en forêt et dans la nature qui mettent l'accent sur *le jeu en plein air tout au long de la journée* pour les enfants. Le Canada a compris. Les bienfaits pour la santé de même que les bénéfices psychologiques et sociaux du jeu en plein air dans la nature sont amplement confirmés dans une foule de recherches scientifiques, sociales et psychologiques menées dans de multiples sphères académiques. Or nous, les responsables de services de garde, le savions déjà.

Au Canada, le mouvement de l'enseignement préscolaire en forêt a pris de l'ampleur et a évolué dans le sens d'une pratique pédagogique systémique étayée par des programmes de formation pour les éducateurs et éducatrices de la petite enfance afin qu'ils lancent leur propre programme de garde dans la nature ou qu'ils intègrent l'apprentissage non structuré en plein air dans leur programme actuel. De nombreuses organisations non gouvernementales mettent en œuvre des stratégies et des politiques touchant le jeu en plein air dans les programmes d'éducation de la petite enfance grâce à des initiatives de promotion et de financement axées sur la nature. Dans bien des programmes collégiaux et universitaires en ÉPÉ, on trouve maintenant des cours sur les services de garde d'enfants prônant le jeu dans la nature.

Lisez sur le mouvement des écoles en forêt au Canada décrit dans l'article de la chef de file et pionnière du mouvement en 2009, Marlene Power. Et voyez ce qu'en disent les éducatrices de la petite enfance qui en ont appliqué les concepts dans leur programme de garde après avoir suivi la formation. Poursuivez votre lecture sur la constatation des bienfaits, pour le développement social et l'intégration des enfants, des programmes en plein air dans la nature, tel que l'expérimente une intervenante.

Pas de doute, le printemps est dans l'air.

Avec le gouvernement nouvellement élu sous le régime libéral de l'honorable Justin Trudeau, il est à nouveau question de la nécessité au Canada d'instaurer un système et un cadre nationaux de garde d'enfants. Tandis que le pays envisage la mise en place d'une telle stratégie, lisez à la rubrique De mon observatoire, l'article intitulé *Un examen des services de garde dans une optique axée sur l'enfant et ses répercussions pour le Cadre national d'éducation préscolaire et de garde d'enfants*.

La rédactrice d'*Interaction*,
Claire McLaughlin
cmclaughlin@cccf-fcsge.ca

Interaction

VOLUME 30, NUMÉRO 1, PRINTEMPS 2016

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

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

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Présidente, Conseil des membres	Marni Flaherty
Trésorière	Linda Skinner
Administratrice	Christine MacLeod
Administratrice	Taya Whitehead
Administratrice	Cynthia Dempsey
Administratrice	Christie Scarlett
Administratrice	Joan Arruda
Administratrice	Linda Cottes
Administratrice	Cathy Ramos

CONSEIL DES MEMBRES

Alberta Child Care Association	Nicki Dublenko
Alberta Family Child Care Association	Rebecca Leong
Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario	Chanequa Cameron
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador	Helen Sinclair
Association of Early Childhood Educators Ontario	Ruth Houston
Association of Early Childhood Educators of Quebec	Julie Butler
BC Aboriginal Child Care Society	Mary Burgarella
BC Family Child Care Association	Carman Barclay
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia	Janice MacKinnon
Early Childhood Development Association of PEI	Sonya Hooper
Early Childhood Educators of British Columbia	Carla Hees
Home Child Care Association of Ontario	vacant
Manitoba Child Care Association	Jodie Kehl
Nova Scotia Child Care Association	Kathleen Couture
Saskatchewan Early Childhood Association	Jadranka Pocrnic
Soins et éducation à la petite enfance du Nouveau-Brunswick	Jean Robinson
Yukon Child Care Association	Cyndi Desharnais
Liaison des Territoires du Nord-Ouest	Elaine René-Tambour

PERSONNEL

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

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

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

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





À L'INTERNE

La FCSGE rencontre le nouveau ministre de la Famille, des Enfants et du Développement social

Le 15 janvier 2016, le premier dirigeant de la FCSGE, Don Giesbrecht, et la présidente du conseil d'administration, Marni Flaherty, ont rencontré, en compagnie de membres d'organismes de garde d'enfants du Childcare Resource and Research Unit, de l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance et de Campagne 2000, le nouveau ministre de la Famille, des Enfants et du Développement social, Jean-Yves Duclos, son secrétaire parlementaire, Terry Duguid et la ministre des Affaires autochtones et du Nord, Carolyn Bennett. C'était la première fois en dix ans que la FCSGE rencontrait un ministre, ce qui constitue un bon point de départ pour notre collaboration avec le nouveau gouvernement libéral élu afin de faire progresser le dossier de la garde d'enfants et de l'éducation préscolaire au Canada.



Le président-directeur général de la FCSGE, Don Giesbrecht, et la présidente du conseil d'administration de la FCSGE, Marni Flaherty, ainsi que les membres des organismes nationaux de la Childcare Resource and Research Unit, de l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance et de Campagne 2000 ont rencontré le nouveau ministre de Famille, des Enfants et du Développement social, Jean-Yves Duclos, avec son secrétaire parlementaire, Terry Duguid, et la ministre des Affaires autochtones et du Nord, Carolyn Bennett.

Le ministre Duclos a confirmé l'intérêt de son gouvernement à collaborer avec la FCSGE et d'autres organismes de garde d'enfants afin de travailler inclusivement avec les provinces et les territoires et de consulter notre secteur et les chercheurs sur les façons d'aborder la mise en place des

dépenses liées au cadre national et à l'infrastructure sociale d'un système de garde d'enfants abordable au Canada. La FCSGE et les autres organismes présents ont fait collectivement part de leur expertise quant aux solutions envisageables à court et à long terme pour le financement et les démarches stratégiques en vue de créer un cadre national et de renforcer la main-d'œuvre en services de garde ainsi que la capacité des organismes nationaux de garde d'enfants, dans le but ultime de venir en aide aux familles canadiennes qui ont besoin de services de garde.

Blogue en anglais seulement

Un blogue : L'importance de multiplier les occasions pour les enfants de jouer en plein air

La FCSGE a un nouveau blogue sur son site Web — *Un blogue : L'importance de multiplier les occasions pour les enfants de jouer en plein air*. Ce blogue s'inscrit dans le cadre d'un projet subventionné par la Fondation Lawson et l'Okanagan College; il sera mis à jour et enrichi au fur et à mesure que des auteurs y ajouteront des articles.

www.cccf-fcsge.ca

Par ce projet de blogue, nous espérons sensibiliser et informer le secteur de la garde d'enfants au Canada quant à la valeur et à l'importance du jeu en plein air pour les enfants.

Bienvenue aux nouvelles représentantes au conseil des membres

L'Alberta Child Care Association (ACCA) a dès aujourd'hui une nouvelle représentante à la FCSGE puisque **Nicki Dublenko** remplace Marlene Alcon Kepka.

Nicki Dublenko est présidente d'assemblée de l'ACCA, membre du Leader's Caucus de la FCSGE en Alberta et directrice générale de Child Development Dayhomes à Edmonton. Elle vient aussi d'être choisie comme participante au Max Bell Institute for Public Policy à Calgary. Bienvenue, Nicki.

J'aimerais également souhaiter la bienvenue à **Ruth Houston** qui est la nouvelle représentante de l'AECEO au conseil des membres de la FCSGE.

Ruth Houston est gestionnaire de programme au York Child Development & Family Services à Newmarket (Ont.). Nous accueillerons avec plaisir son engagement au sein de la FCSGE.

Au revoir

Au nom de la FCSGE, je voudrais remercier Marlene pour son bénévolat et pour les heures de travail qu'elle a consacrées à la FCSGE et à l'ACCA. Nous lui souhaitons beaucoup de succès dans ses entreprises futures.

Chanequa Cameron, qui a été la représentante de l'AECEO au conseil des membres au cours des deux dernières années, quitte son poste pour se concentrer sur la rédaction de sa thèse.

J'aimerais la remercier pour ses heures de travail et son dévouement afin de faire en sorte que les enfants de l'Ontario — et de tout le Canada — puissent bénéficier de services de garde et d'éducation préscolaire de grande qualité. Ce fut un réel plaisir de l'avoir parmi nous à la FCSGE au cours de ces deux années.



DE MON OBSERVATOIRE

Un examen des services de garde dans une optique axée sur l'enfant et ses répercussions pour le *Cadre national d'éducation préscolaire et de garde d'enfants*

par Terra Johnston

Introduction

Même si le développement du jeune enfant est largement reconnu comme un déterminant social clé de la santé et même si la protection du droit de l'enfant à l'éducation et aux soins est reconnue dans la *Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant*, la garde des enfants continue à être présentée, dans le discours canadien d'aujourd'hui, au pire comme une menace aux valeurs familiales traditionnelles et au choix parental et, au mieux, comme un soutien de la main-d'œuvre pour les parents qui travaillent à l'extérieur (principalement les mères). Il est rare que l'on tienne compte de considérations liées à l'enfant, y compris les effets négatifs de la piètre qualité des services de garde sur le développement de l'enfant et la possibilité, pour les services de garde, de redresser le déséquilibre social et d'instaurer un système de justice sociale qui réduit les inégalités systémiques dont sont victimes de nombreux enfants.

La théorie axée sur l'enfant, élaborée par de nombreux spécialistes de l'enfance, permet de tenir compte de considérations liées à l'enfant dans le processus de prise de décision. Dans une telle optique, les enfants sont assurés d'occuper la place qui leur revient dans un ordre social qui exige que l'on soit à l'écoute de tous ses membres, et non seulement de ses membres adultes.

Une optique axée sur l'enfant a pour effet d'exposer et de redresser l'impuissance des enfants dans la société, de la même façon que la sexospécificité a révélé combien les femmes étaient sans pouvoir socialement. Sans une optique axée sur l'enfant, les politiques et les pratiques découlent exclusivement de biais « *adulto-centriques* » qui peuvent, qu'on le veuille ou non, contribuer à l'oppression des enfants.

Une optique axée sur l'enfant a pour effet d'exposer et de redresser l'impuissance des enfants dans la société, de la même façon que la sexospécificité a révélé combien les femmes étaient sans pouvoir socialement. Sans une optique axée sur l'enfant, les politiques et les pratiques découlent exclusivement de biais « *adulto-centriques* » qui peuvent, qu'on le veuille ou non, contribuer à l'oppression des enfants.

La vision que l'on a de l'enfant et la politique de garde d'enfants

Selon Davidson (2010), l'idée que l'on se fait de l'enfant dans le monde est passée d'une perspective de droit à la propriété à une perspective de droit à la protection sociale. En Europe, au Moyen Âge, les enfants étaient perçus comme un bien. Conformément au principe juridique de « châtiment raisonnable », les parents avaient le droit d'infliger à leurs enfants des châtiments corporels et de les soumettre à des conditions de travail dangereuses. Ils avaient même le droit de vendre leurs enfants pour en faire des apprentis (Comité sénatorial permanent des droits de la personne, 2005). Dans ce contexte où les parents jouissaient d'un pouvoir de contrôle incontesté, les enfants étaient considérés comme leur propriété légale (Comité sénatorial permanent des droits de la personne, 2005).

Avec l'arrivée, au XIX^e siècle, du mouvement de défense des enfants, on a tenté de leur venir en aide par l'entremise d'un modèle d'aide caritative déterminée en fonction des besoins et de la valeur des enfants. Cette époque illustre une perspective de protection sociale dans laquelle les enfants sont perçus comme des êtres indigents, abattus, incompetents, à risque et sous-développés. Durant la dernière moitié du XX^e siècle, la



perspective des droits humains de l'enfant a fait surface pour la première fois et l'on s'est mis à accorder de la valeur aux enfants en tant que citoyens (et non « citoyens en devenir »), jouissant d'une humanité pleine et entière et ayant voix au chapitre. On s'est donc mis à les écouter et à respecter leurs droits grâce à des politiques sociales progressistes et à l'instauration d'une société bienveillante (Hick, 2005).

Il est possible de prendre toute la mesure de ces perspectives au sujet des enfants en examinant la politique de garde d'enfants. Lorsque la garde des enfants n'est définie que comme un service de soutien de la main-d'œuvre, l'enfant est perçu dans une perspective de propriété : les jeunes enfants sont un fardeau (même s'ils sont un fardeau voulu) pour les parents qui travaillent et qui doivent trouver des solutions pour leur garde. Lorsque la garde des enfants est analysée dans le cadre d'un programme axé sur les pauvres, l'enfant est perçu dans une perspective de protection sociale : les jeunes enfants font l'objet d'une intervention visant à prendre leur défense. Et lorsque l'accent est mis sur l'importance de maximiser l'investissement dans l'enfance, la notion de capital humain revient à considérer l'enfant dans une perspective de propriété : les jeunes enfants sont des ressources sous-développées qu'il convient de cultiver et d'exploiter. C'est seulement lorsque la garde des enfants est considérée comme un droit humain que ces derniers sont perçus comme des personnes détenant un statut de citoyen à part entière et des droits qui leur sont propres.

Le Canada et la théorie de la garde dans une optique axée sur l'enfant

Plusieurs pays de l'OCDE ont créé une loi nationale qui fait de la garde des enfants un droit universel pour tous les enfants, peu importe la situation de l'emploi ou le revenu de la famille. Le Canada n'a pas suivi ce mouvement progressiste en matière de politique de garde d'enfants. Sa stratégie, caractérisée par des mesures disjointes, est depuis longtemps critiquée, car elle n'assure pas aux enfants un accès à une place en service de garde réglementé (Ferns et Friendly, 2014). En fait, les données du champ d'enquête laissent entrevoir qu'il n'y a suffisamment de places en service de garde réglementé que pour 20 % des jeunes enfants au Canada. En outre, 62 % des enfants canadiens âgés de moins de six ans qui fréquentent régulièrement un service de garde offert par une personne à l'extérieur de la famille pendant que leurs parents travaillent ou étudient, sont pris en charge dans des milieux non réglementés (OCDE, 2006). Ce sont là des statistiques troublantes étant donné la recherche indiquant que la qualité du service de garde est inférieure en milieu non réglementé (McCain, Mustard et McCuaig, 2011).

De nombreuses recherches démontrent que le calibre du service de garde des jeunes enfants a un effet durable sur leur bien-être et leur réussite en milieu d'apprentissage (UNICEF, 2008). Les chercheurs soutiennent que les familles pauvres luttent plus que les autres pour obtenir un service de garde de grande qualité

pour leurs enfants et laissent entendre que les avantages d'un tel service sont sans doute réservés aux enfants de familles mieux nanties. Les effets néfastes d'un service de garde de piètre qualité sont le lot des foyers désavantagés (UNICEF, 2008; Prentice, 2007). Un tel handicap, tôt dans la vie des enfants, perpétue le cycle d'inégalité et crée une forme d'oppression que l'on appelle « discrimination générationnelle » (Ravnbøl, 2009, p. 13). Il s'agit d'une forme de discrimination envers les parents (p. ex., les barrières systémiques qui les empêchent d'avoir accès à un service de garde de qualité pour leurs enfants) qui entraîne un cycle de discrimination chez leurs enfants (privés des avantages d'un service de garde de haute qualité et obligés de recourir à un service non réglementé de piètre qualité). Certains théoriciens laissent entendre que l'« adultisme » systémique perpétue la discrimination générationnelle envers les enfants, tandis que les lois et les politiques « adulte-centriques » ne respectent pas les droits des enfants.

La garde des enfants et la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (CNURDE)

Les tenants du mouvement des droits de l'enfant soulignent le fait que les enfants « sont des agents; que ce sont des participants aux processus sociaux; que ce sont des personnes et non des biens... » (Freeman cité dans Smith, 2007a, p. 151). Au cœur des droits de l'enfant se situe l'obligation pour les parents, les tuteurs, la société et les gouvernements de créer, par l'entremise de politiques sociales progressistes, les conditions grâce auxquelles les enfants pourront exercer leurs droits. La CNURDE reflète ces importants principes et, comme elle a été ratifiée presque universellement, les pays du globe, y compris le Canada, se sont entendus pour créer les conditions permettant aux droits des enfants d'être vraiment respectés, y compris le droit à un service de garde.

L'article 18 de la Convention traite du droit des enfants aux services de garde, tandis que les alinéas 18.2 et 18.3 portent spécifiquement sur la responsabilité des gouvernements de mettre sur pied des services et établissements de garde d'enfants accessibles. Clarifié davantage en 2005, dans le cadre de l'observation générale 7, l'article porte que les États parties « sont appelés à adopter en faveur de la petite enfance des plans d'ensemble stratégiques et limités dans le temps au sein d'un cadre fondé sur des droits. Il est nécessaire pour cela d'accroître les ressources humaines et financières affectées aux services et programmes en faveur de la petite enfance » (CNURDE, 2006). L'observation générale 7 précise que l'éducation et le développement commencent à la naissance et réclame une approche axée sur l'enfant en matière d'éducation dans laquelle « l'éducation de l'enfant doit favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (CNURDE, 2006).



Au Canada, la Convention n'est pas incorporée directement dans une loi nationale. Par conséquent, d'aucuns ont prétendu qu'elle n'avait pas force légale, quoique nombreux sont ceux qui estiment – notamment le Comité sénatorial permanent des droits de la personne – qu'en ratifiant ce traité international, le Canada a pris un engagement qui va au-delà d'un simple geste symbolique. Le Comité sénatorial permanent des droits de la personne est autorisé par le Sénat à faire des recommandations sur la mise en œuvre optimale de la Convention et à faire rapport des progrès réalisés en ce sens. En ce qui concerne la garde des enfants, ce comité permanent définit précisément le rôle du gouvernement fédéral, à qui il recommande de « rencontrer les gouvernements provinciaux et territoriaux afin de financer adéquatement et de coordonner l'établissement de normes et de lignes directrices mesurables pour la prestation de services de garde d'enfants et le développement de la petite enfance dont bénéficieront tous les enfants du pays » (CSPDP, 2007).

Il est important de faire remarquer que le Comité permanent ne recommande pas simplement des transferts de fonds du fédéral pour soutenir l'expansion des services de garde d'enfants au Canada; il réclame l'établissement de normes et de lignes directrices mesurables afin de veiller à ce que le système de garde d'enfants dans l'ensemble du Canada soit fondé sur des principes communs. Même si rien n'a été fait depuis la publication de ces recommandations il y a près de dix ans, il y a maintenant une lueur d'espoir chez les défenseurs des services de garde qui croient que le nouveau gouvernement fédéral du Canada répondra, finalement, à cet appel à l'action.

Mot de la fin

De par son engagement à œuvrer avec les provinces, les territoires et les collectivités autochtones à l'élaboration d'un *Cadre national d'éducation préscolaire et de garde d'enfants*, le gouvernement fédéral libéral du Canada nouvellement élu (2015) a la possibilité de s'inscrire dans l'histoire comme le chef de file de l'établissement d'un programme national de garde d'enfants au pays. Il reste à voir si ces paliers de gouvernement travailleront dans une optique axée sur l'enfant et si le Cadre qui en résultera reflétera l'engagement du Canada envers la Convention et assurera le respect des droits de l'enfant à l'éducation et aux soins. Si l'on en croit la mise en garde faite précédemment, le défaut d'adopter une optique axée sur l'enfant dans le développement d'un programme national de garde pourrait avoir pour conséquence malencontreuse l'oppression des enfants, y compris une discrimination générationnelle. Par conséquent, il est impératif que soit prise en considération l'optique axée sur l'enfant dans les services de garde, et qu'elle figure au premier plan dans l'élaboration des politiques. Ce n'est qu'à ce prix que le Canada honorera finalement son engagement envers la *Convention relative aux droits de l'enfant* et tiendra sa promesse de s'assurer que tous les enfants bénéficient de leur droit à l'éducation et aux soins dans la petite enfance.

Cette recherche a bénéficié du soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Terra Johnston travaille depuis 12 ans comme consultante en politiques des droits de l'enfant pour le gouvernement du Manitoba et elle se spécialise dans le domaine de la garde d'enfants et du développement de la petite enfance. C'est une travailleuse sociale accréditée auprès du Manitoba College of Social Workers et une candidate au doctorat à la Faculté de service social de l'Université du Manitoba. Communiquez avec elle à l'adresse johnstt@umanitoba.ca.

Références

- Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance (2011). *Récit de deux Canada : l'application des droits de la petite enfance*.
- Comité des droits de l'enfant des Nations unies (2006). *Guide de l'observation générale n° 7 : Mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance*.
- Comité sénatorial permanent des droits de la personne (2005). *Qui dirige ici? Mise en œuvre efficace des obligations internationales du Canada relatives aux droits des enfants*.
- Davidson, J. (2010). A bully in the playground: examining the role of neoliberal economic globalisation in children's struggle to become 'fully human', *Law, Social Justice and Global Development Journal*, n° 2.
- Davis, M. et R. Powell (2003). The international Convention on the rights of the child: a catalyst for innovative childcare policies, *Human Rights Quarterly*, vol. 25, n° 3, p. 689-719.
- Direction de l'éducation de l'OCDE (2003). *Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance : Note-pays*.
- Eichsteller, G. (2009). Janusz Korczak: His Legacy and its Relevance for Children's Rights Today, *International Journal of Children's Rights*, vol. 17, p. 377-391.
- Ferns, C. et M. Friendly (2014). *The state of early childhood education and care in Canada 2012*.
- Friendly, M. (2006). *Canadian early learning and child care and the Convention on the rights of the child*, Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.
- Friendly, M. et S. Prentice (2012). Provision, Policy, and Politics in Early Childhood Education and Care in Canada. Dans L. Prochner et N. Howe (réd.), *Recent Perspectives on Early Childhood Education and Care in Canada*, Toronto (Ont.), University of Toronto Press, p. 50-79.
- Hick, S. (réd.) (2005). *Social work: a critical turn*, Toronto, Thompson Educational Publishers.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *International Journal of Children's Rights*, vol. 8, p. 243-259.
- McCain, M.N., J.F. Mustard et K. McCuaig (2011). *Early Years Study 3: Making Decisions, Taking Action*. Toronto, Fondation de la famille Margaret-et-Wallace-McCain.
- Meyers, M., D. Rosenbaum, C. Ruhm et J. Waldfogel (2003). Inequality in early childhood education and care: what do we know? Fondation Russel-Sage.
- Organisation mondiale de la santé (2008). *Comblent le fossé en une génération : instaurer l'équité en santé en agissant sur les déterminants sociaux de la santé*.
- Prentice, S. (2007). Less access, worse quality. *Journal of Children and Poverty*, vol. 13, n° 1, p. 57-73.
- Ravnø, C.I. (2009). *Intersectional discrimination against children: discrimination against Romani children and anti-discrimination measures to address child trafficking*, Document de travail Innocenti.
- Reynaert, D., M. Bouverne-de-Bie et S. Vandeveld (2009). A review of the children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, vol. 16, p. 518-534.
- Smith, A. (2007a). Children and young people's participation rights in education. *International Journal of Children's Rights*, vol. 15, p. 147-164.
- Smith, A. (2007b). Children as Social Actors: An Introduction. *International Journal of Children's Rights*, vol. 15, p. 1-4.
- UNICEF (2008). *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant*. Bilan Innocenti n° 8, Centre de recherche, Florence.
- Vandenbroeck, M. (2010). Participation in ECEC programs: Equity, diversity and educational disadvantage. Dans E. Baker, B. McGaw et P. Peterson (réd.), *International Encyclopedia*. 3^e édition, Oxford, Elsevier, p. 81-85.
- Wells, K. (2009). *Childhood in a global perspective*. Malden (Massachusetts), Polity Press.



La stratégie portant sur le jeu en plein air de la Fondation Lawson

par Christine Alden

Directrice de programme, Fondation Lawson

En 2013, nous avons commencé, à la Fondation Lawson, à repenser à la manière de modifier le comportement des jeunes enfants pour leur faire adopter un mode de vie plus sain. Nous avons décidé de nous tourner vers le jeu en plein air comme levier pour contrer la crise de l'inactivité et favoriser le sain développement des enfants, but ultime de la Fondation.

Nous avons commencé par co-subventionner trois documents de recherche scientifique (*risky play*, *outdoor time*, *active outdoor play*) et avons mis sur pied un groupe de travail chargé d'élaborer, sous la direction du professeur Marc Tremblay, un énoncé de principe sur le jeu à l'extérieur. Cet énoncé a eu un écho plus que favorable dans les médias au moment où le groupe ParticipACTION l'a fait paraître, en juin 2015, dans le *Bulletin de l'activité physique chez les jeunes*. Cette parution a été suivie par notre appel de propositions de financement pour des projets visant à déterminer comment les collectivités canadiennes pourraient donner aux enfants davantage d'occasions de jouer librement à l'extérieur.

Au cours des prochaines années, nous collaborerons avec les organismes canadiens dont le mandat est axé sur l'activité physique, les services récréatifs, la prévention des blessures, la santé publique, l'éducation de la petite enfance, l'environnement,



l'éducation et la santé mentale, qui favorisent tous le jeu en plein air chez les enfants. Les projets produiront collectivement les outils, les ressources et la formation nécessaires au renforcement de la capacité des praticiens et des décideurs de donner l'élan au jeu en plein air, de mettre à l'épreuve des modèles de prestation pour sa réalisation communautaire et d'utiliser des méthodes de recherche et d'évaluation afin de mesurer l'efficacité de diverses approches.

Parmi les 14 projets subventionnés dans le cadre de la stratégie portant sur le jeu en plein air, cinq s'appliquent exclusivement au domaine de l'éducation de la petite enfance :

1. Le collège Okanagan (en collaboration avec Ryerson University, Lethbridge College, Northern College, The Justice Institute of B.C. et la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance) est en train d'élaborer un *document de formation sur place et en ligne sur le jeu en plein air pour les ÉCE*, qui sera mis gratuitement à la disposition de tous les usagers.
2. L'Université Dalhousie mène une recherche pour déterminer en quoi une *intervention à l'aide d'objets divers* pourrait améliorer les compétences en kinésiculture ou savoir-faire physique et d'autres aspects du développement des enfants de trois à cinq ans dans les programmes de garde et d'apprentissage de la Nouvelle-Écosse. (*Les objets divers sont ceux que l'on trouve dans la nature et que l'on peut déplacer, emporter, combiner, recréer, mettre à la suite les uns des autres et décomposer pour les reconstituer de multiples façons*).
3. À Edmonton, la Glenora Child Care Society explore l'intégration de *jeux hivernaux* dans son programme de garde et d'apprentissage des jeunes enfants.



- Dans trois emplacements où se donne un programme de garde et d'apprentissage des jeunes enfants à London, Ontario, le YMCA de Western Ontario travaille (en collaboration avec le bureau national du YMCA) à *enrichir le programme d'apprentissage par le jeu du YMCA national grâce à l'introduction de jeux risqués en plein air.*
- Au Québec, le Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie collabore avec six de ces centres afin de *réaménager les aires de jeu à l'extérieur, d'améliorer la formation des ÉCE et d'évaluer les résultats obtenus auprès des enfants.*

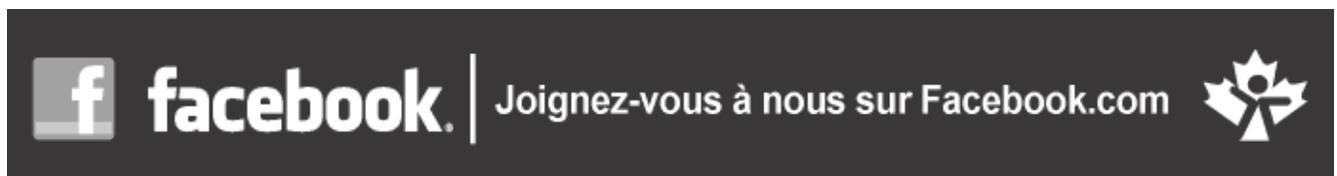
En outre, Ecosource offre aux enfants de zéro à douze ans la possibilité de s'amuser avec des objets divers dans un jardin communautaire tandis que Earth Day Canada est à la tête d'une démarche de soutien des milieux scolaires (y compris les programmes de maternelle et de garde d'enfants sur place) pour *qu'ils élargissent l'éventail des jeux offerts pendant la récréation.*

Enfin, l'engagement pris par la Fondation Lawson depuis 2014 de soutenir le mouvement des écoles en forêt et dans la nature au Canada continue de s'affirmer et s'insère dans la stratégie portant sur le jeu en plein air. La Child and Nature Alliance of Canada

dispense dans tout le pays, par l'entremise de son programme clé, Forest School Canada, un enseignement professionnel aux éducatrices et éducateurs de la petite enfance et aux enseignantes et enseignants du primaire. Ce cours s'intitule Forest and Nature School Practitioners' Course, ou cours sur l'école en forêt et dans la nature pour praticiennes et praticiens. On y aborde la pédagogie applicable au programme d'enseignement émergent axé sur le jeu dans la nature ainsi que le volet pragmatique de la présentation d'un tel programme dans divers milieux éducatifs.

Suivez l'actualité sur le site www.facebook.com/lawsonfoundation pour en savoir davantage sur les projets subventionnés et sur la stratégie portant sur le jeu en plein air de la Fondation Lawson. Même s'il n'y a plus de fonds disponibles, veuillez vous inscrire sur notre liste d'envoi pour obtenir les mises à jour sur nos découvertes! Et suivez-nous sur les médias sociaux à l'adresse <https://twitter.com/Lawson Fdn>.

La Fondation Lawson est une fondation familiale établie à l'échelle nationale qui a pour mission d'investir et de s'investir dans des idées, des gens et des organismes qui contribuent à améliorer la santé des Canadiens tout au long de leur vie. Elle s'intéresse en gros au bien-être des enfants et des jeunes et elle investit dans trois domaines stratégiques interreliés qui, à son avis, auront une incidence profonde sur le sain développement des jeunes : le développement de la petite enfance, une vie saine et active et un nouveau volet, les enfants et l'environnement. www.lawson.ca Strategic Direction.





Perfectionnement professionnel dans les milieux de la petite enfance

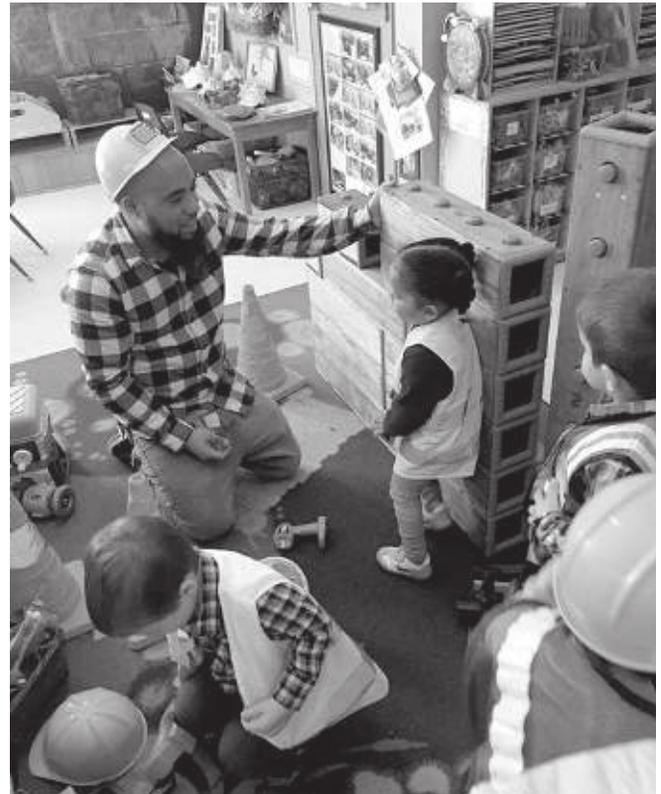
Favoriser les pratiques de réflexion délibérée grâce à l'intégration de la technologie

par **Loris Bennett et Robin Lister**

La présente étude explore l'utilisation de la technologie comme outil de réflexion délibérée pour les éducatrices de la petite enfance inscrites. Ces dernières ont été enregistrées sur vidéo pendant qu'elles interagissaient avec des enfants. Elles ont ensuite utilisé ces bandes vidéo pour mener une réflexion autonome au sujet de leurs interactions avec les enfants. Une professionnelle des ressources pour les enfants ayant des besoins particuliers les a encadrées et a agi comme mentore durant leur démarche.

Mise en contexte

Le climat actuel de responsabilités à l'égard des résultats et des politiques en éducation de la petite enfance nécessite que les éducatrices de la petite enfance inscrites soient bien renseignées sur le développement des jeunes enfants et qu'elles offrent des expériences éducatives fondées sur des données probantes pour les enfants dans des milieux d'apprentissage variés (Sheridan et coll., 2009). Ryan, Hornbeck et Frede (2004) ont avancé que la formule de perfectionnement professionnel voulant que l'acquisition de



nouvelles connaissances se fasse lors d'ateliers ne doit pas faire fi des occasions assidues pour les éducatrices de mettre en pratique de nouvelles idées dans leur classe, avec l'aide de collègues aguerries. Des chercheurs prolifiques (Sheridan et coll., 2009) ont dégagé une tendance croissante vers les relations de collaboration entre professionnels, ce qui est le modèle de prestation de services recommandé par le Service à l'enfance de Toronto. Cet organisme fournit le cadre nécessaire pour établir de telles relations. Il favorise les relations d'encadrement et de mentorat afin d'optimiser la qualité et la prestation des services dans les milieux de la petite enfance (Sheridan et coll., 2009).

Les liens entre politiques, démarches et réglementation, comme pour le programme d'Évaluation aux fins d'amélioration de la qualité (ÉAQ) (Service à l'enfance de Toronto, 2014a) du et le cadre L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui (Bertrand et coll., 2007), ont des incidences sur l'expérience et le développement des jeunes enfants dans les services de garde autorisés. Ce développement dépend largement de la qualité élevée des programmes et des compétences de pointe des éducatrices. La *Loi de 2007 sur les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance* fait ressortir le besoin pour les éducatrices de continuellement se tenir au courant de ce qui se fait et d'enrichir leurs connaissances pour se perfectionner (College of Early Childhood Educators, 2014). Ainsi, le ministère ontarien de la Formation et des Collèges et Universités ainsi que le Service à l'enfance de Toronto ont déterminé que toute



professionnelle qui s'occupent des ressources pour les enfants ayant des besoins particuliers a pour rôle clé de soutenir les éducatrices dans leur réflexion, leur évaluation et leurs efforts pour avoir des interactions positives avec les jeunes enfants en vue d'assurer des milieux de garde autorisés de qualité. Les méthodes de consultation habituelles sont certes utiles à cette fin, mais la recherche montre que l'intégration de la technologie pour faciliter le mentorat et l'encadrement des éducatrices élargira la panoplie d'outils disponibles pour arriver à répondre aux besoins des enfants (NAEYC, 2011). Harwell (2003) avance que la technologie constitue un moyen utile pour accéder à différentes formes de perfectionnement et pour les soutenir.

Les percées technologiques transforment les milieux de la petite enfance. Pour assurer l'efficacité des éducatrices, il est essentiel de les former à l'utilisation judicieuse des technologies, aux circonstances propices à leur emploi et à leur mise en pratique dans un cadre adapté au développement des enfants NAEYC (2012). Blackwell et coll. (2013) ont prétendu que, malgré un accès croissant aux technologies, les éducatrices les sous-utilisent. Il faut toutefois comprendre les obstacles que doivent surmonter les éducatrices pour intégrer la technologie dans les milieux de la petite enfance. Il faut aussi examiner les stratégies pour soutenir efficacement les éducatrices en ce sens. Blackwell et coll. (2013) ont noté que le perfectionnement professionnel allié à l'utilisation toujours plus répandue des technologies pourrait changer l'attitude des éducatrices par rapport à l'usage de ces outils. Pegrum, Howitt et Striepe (2013) en conviennent et ont souligné que les programmes de formation facilitaient l'utilisation de la technologie, y compris de l'enregistrement vidéo, pour comprendre la matière et la pédagogie. Ces constatations sont pertinentes pour les programmes de formation en éducation de la petite enfance et soulignent l'importance d'intégrer la technologie durant la formation afin que les étudiantes aient autant d'occasions que possible de l'approprier dans leur pratique quotidienne (Pegrum, Howitt et Striepe, 2013).

La recherche sur le perfectionnement professionnel montre un changement des modes traditionnels de formation (NAEYC, 2011). La présente étude espère ainsi aider les éducatrices de la petite enfance inscrites et les professionnelles des ressources pour les enfants ayant des besoins particuliers à collaborer pour la formation et la pratique en salle de classe. Des initiatives de collaboration mobilisent les éducatrices, grâce à une démarche consciente de réflexion et de questionnement au sujet de leur pratique, et les aident à améliorer la qualité de leurs objectifs

professionnels (NAEYC, 2011). La technologie, notamment l'enregistrement vidéo pour obtenir une rétroaction, pourrait servir à favoriser la réflexion délibérée en offrant aux éducatrices des données objectives pour nourrir leur réflexion.

Objectifs

La présente étude vise trois objectifs : (1) explorer l'utilisation de la technologie comme outil pour aider les éducatrices de la petite enfance inscrites à mener une réflexion délibérée; (2) améliorer les capacités des professionnelles des ressources pour les enfants ayant des besoins particuliers à encadrer les éducatrices ou à leur servir de mentores; (3) accéder à un outil pour faciliter la consultation efficace des éducatrices de la petite enfance inscrites.

Méthode

Participant·es :

- Deux éducatrices de la petite enfance inscrites provenant de centres de garde autorisés de Scarborough
- Deux étudiantes chercheuses diplômées en ressources pour la petite enfance

Mesures :

- Cinq séances d'enregistrement vidéo de 15 minutes ont été menées avec les éducatrices de la petite enfance inscrites
- Autoréflexion menée par les éducatrices et interaction avec les étudiantes chercheuses dans une optique d'encadrement ou de mentorat
- Entrevues semi-dirigées et en profondeur pour déterminer la perspective des éducatrices et celle des étudiantes au sujet de l'encadrement/du mentorat, du perfectionnement professionnel, des pratiques de réflexion, ainsi que de leurs connaissances et de leur utilisation de la technologie dans la pratique





- Entrevues de suivi semi-dirigées avec les étudiantes au sujet de leur expérience entourant l'utilisation de la technologie pour améliorer les stratégies d'encadrement/de mentorat
- Avant la tenue de l'étude, formation pratique des participantes, tant les éducatrices que les étudiantes, entourant l'utilisation appropriée de la technologie
- Adoption des sept indicateurs portant la réceptivité et l'interaction entre éducatrices et enfants du programme d'ÉAQ du Service à l'enfance de Toronto

Résultats

Il est impossible d'arriver à des généralisations à partir des résultats de cette étude puisque l'échantillon est trop petit et qu'il a été choisi expressément. Cette étude pilote cherchait plutôt à explorer comment cette stratégie peut être utile pour les deux milieux de garde autorisés dont il était question. Les témoignages des participantes ont mis en lumière les avantages de la technologie pour faciliter la réflexion autonome délibérée. Les participantes à l'étude ont signalé avoir davantage confiance en leurs capacités d'adopter une pratique réflexive et vouloir mettre à profit la technologie dans leur pratique à l'avenir. En parallèle, elles ont relevé l'importance de bien comprendre l'ÉAQ pour leurs rôles respectifs d'éducatrices et de professionnelles des ressources pour les enfants ayant des besoins particuliers. Elles ont par ailleurs souligné la valeur de l'étude et exprimé le souhait de participer à de futures démarches du même genre.

Les éducatrices ont pu réfléchir à leurs interactions avec les enfants et déterminer ce qui peut être amélioré à partir des indicateurs (voir figures 1 et 2). Au cours des cinq semaines d'enregistrement, le nombre d'aspects à améliorer qu'elles avaient elles-mêmes relevés a généralement diminué pour chaque indicateur. En même temps, les éducatrices ont pu trouver elles-

mêmes des solutions et faire des plans tout en interagissant avec les enfants, ce qui a permis de diminuer le nombre d'aspects à relever durant le visionnement des enregistrements. Ceci montre que les éducatrices ont amélioré leurs capacités à réfléchir de façon délibérée à leur pratique.

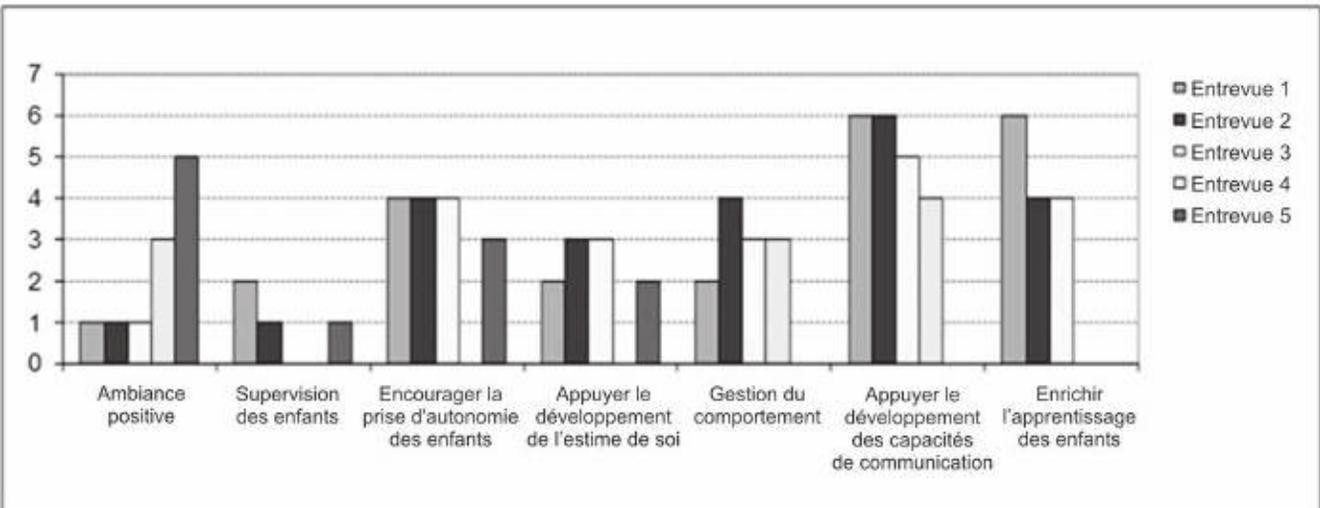
Conclusions

Les résultats montrent que la technologie dans les milieux de garde est un moyen efficace de favoriser la pratique réflexive chez les éducatrices, surtout si celles-ci ont déjà été initiées à l'utilisation de tels outils. La technologie a bonifié l'encadrement ou le mentorat des éducatrices de la petite enfance assuré par des professionnelles qui s'occupent des ressources pour les enfants ayant des besoins particuliers, ce qui a permis des observations impartiales qui ont aidé les éducatrices à réfléchir elles-mêmes à leurs interactions avec les enfants. La dernière entrevue avec les participantes a montré une volonté d'intégrer cette expérience dans leur milieu de travail quotidien.

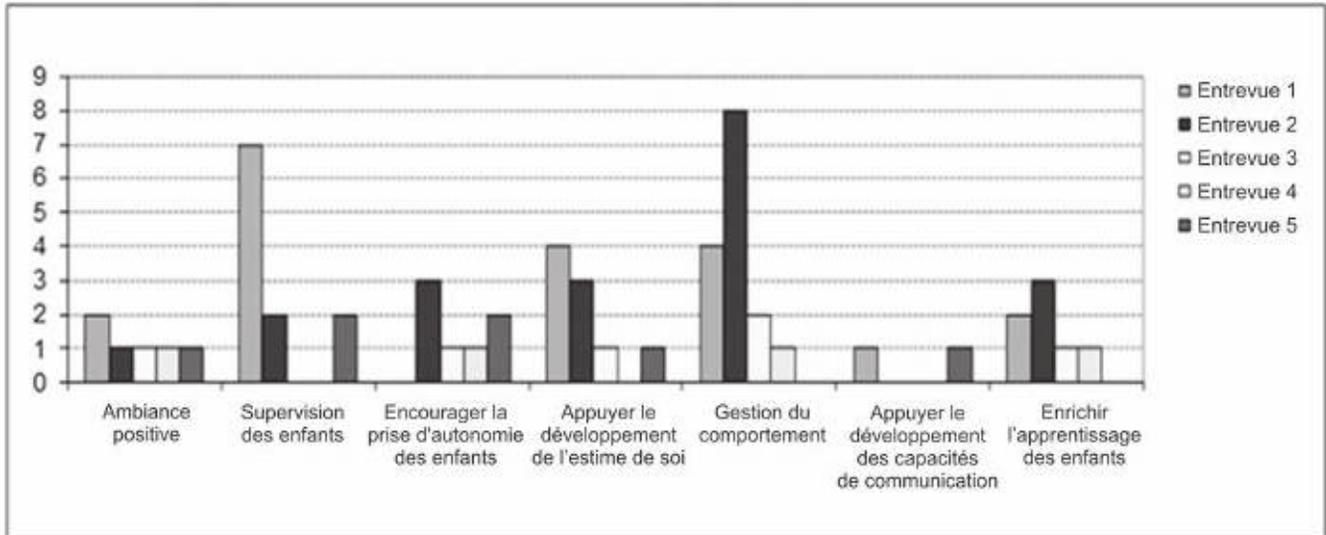
Incidences pour l'avenir – étudiantes en ressources pour la petite enfance

L'inclusion de la présente étude dans le programme de formation des expertes-conseils en ressources pour la petite enfance permettra à ces dernières d'acquérir des compétences supplémentaires qui serviront dans leur travail en faveur des personnes ayant des besoins particuliers. Les données montrent que les étudiantes comprennent mieux l'importance de la planification en fonction des indicateurs d'ÉAQ pour favoriser des interactions positives avec les jeunes enfants. Ce résultat se reflète dans la description donnée par le Service à l'enfance de Toronto (2014) du rôle des professionnelles qui s'occupent des ressources pour les enfants ayant des besoins particuliers. Ces

Figure 1 : Autoréflexion d'une éducatrice de la petite enfance inscrite



Note : Participante 1 – Réflexion autonome et détermination des besoins en fonction d'indicateurs de qualité des milieux de garde du programme Évaluation aux fins d'amélioration de la qualité

**Figure 2 : Autoréflexion d'une éducatrice de la petite enfance inscrite**

Note : Participante 2 – Réflexion autonome et détermination des besoins en fonction d'indicateurs de qualité des milieux de garde du programme Évaluation aux fins d'amélioration de la qualité

professionnelles favorisent l'inclusion des jeunes enfants dans les services de garde autorisés. À ce titre, elles doivent bénéficier d'un soutien pour apprendre à utiliser de manière appropriée la technologie comme outil d'encadrement et de mentorat des éducatrices de la petite enfance inscrites.

Incidences pour l'avenir – étudiantes en éducation de la petite enfance

Il est essentiel que les éducatrices de la petite enfance maîtrisent la technique de réflexion délibérée pour réussir dans leur travail. Il est important que les éducatrices apprennent comment utiliser la technologie dans leurs interactions avec les jeunes enfants. L'intégration de la technologie dans la formation pour répondre aux tendances actuelles de l'enseignement et pour faciliter l'apprentissage de la réflexion délibérée constituera un plus dans la préparation des étudiantes au marché du travail. En conséquence, le corps professoral devrait s'assurer d'enseigner aux éducatrices comment utiliser la technologie pour faire de l'observation et de la réflexion délibérée.

Loris Bennett, M.A., est experte-conseil en éducation de la petite enfance et membre du corps professoral des programmes en éducation de la petite enfance et en ressources pour la petite enfance au Collège Centennial. Elle compte plus de 30 ans d'expérience dans le domaine de l'inclusion. Elle s'intéresse particulièrement à la formation dans le secteur des pratiques inclusives et auprès des personnes ayant des troubles d'apprentissage. Elle a reçu une formation pour utiliser l'outil d'observation CLASS des classes de la prématernelle à la 3^e année et fait porter ses efforts principalement sur le perfectionnement professionnel des éducatrices de la petite enfance et des enseignantes du primaire. Elle a livré des conférences lors de congrès internationaux traitant de perfectionnement professionnel des éducatrices de la petite enfance dans les Caraïbes et d'autres pays à faible revenu.

Robin Lister, RECE, AECEO.C, B. A., R.T., est experte-conseil en ressources pour les enfants ayant des besoins particuliers et membre du corps professoral des programmes en éducation de la petite enfance et en ressources pour la petite enfance au Collège Centennial. Elle compte 25 ans d'expérience en faveur de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les services de garde agréés. Elle s'intéresse particulièrement aux techniques d'encadrement et de mentorat dans l'optique de renforcer les capacités des éducatrices de la petite enfance. Elle a livré de nombreuses conférences sur la promotion du développement social/émotif et sur le bien-être des jeunes enfants.

Références

- Bertrand, J., J. Bernhard, J. Blaxall, J. Burning Fields, M. Gordon, M. Goulet, J. Greenberg, J. Latulippe, J. Littleford, C. Maltais, J. Pelletier, B. Schmidt, K. Thompson, P. Varmuza et L. Zimanyi (2007). *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*. Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Blackwell, C., A. Lauricella, E. Wartella, R. Robb et R. Schomburg (2013). Adoption and use of technology in early education: The interplay of extrinsic barriers and teacher attitudes, *Computers & Education*, vol. 69, p. 310 à 319. doi: 10.1016/j.compedu.2013.07.024.
- Harwell, S. H. (2003). *Teacher Professional Development: It's not an Event it is a Process*, [En ligne], [http://www.cord.org/uploadedfiles/harwellpaper.pdf].
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités (2012). *Normes pour le programme : Éducation en services à l'enfance*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- NAEYC (2012). *Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8*, New York NY, NAEYC, [En ligne], [http://www.naeyc.org/content/technology-and-young-children].
- NAEYC (2011). *Early childhood education professional development Training and Technology Assistance Glossary* [Educational Standards], New York, NY, NAEYC, [En ligne], [http://www.naeyc.org/GlossaryTraining_TA.pdf].
- Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance. (2014). *Guide du programme d'apprentissage professionnel continu*. Toronto, Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance.
- Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance. (2014). *Pratique réflexive et apprentissage autonome*. Toronto, Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance.
- Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance. (2011). *Code de déontologie et normes d'exercice*. Toronto, Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance.
- Pegrum, M., C. Howitt et M. Striipe (2013). Learning to take the tablet: How pre-service teachers use iPads to facilitate their learning, *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 29, n° 4, p. 464 à 479.
- Ryan, S., A. Hornbeck et E. Frede (2004). Mentoring for Change: A Time Use Study of Teacher Consultants in Preschool Reform, [En ligne], *Early Childhood Research & Practice*, vol. 6, n° 1, [http://ecrp.uiuc.edu/v6n1/ryan.html].
- Service à l'enfance de Toronto (2014a). *Évaluation aux fins d'amélioration de la qualité du Service à l'enfance de Toronto*, Toronto, Ville de Toronto.
- Service à l'enfance de Toronto (2014b). *Toronto Operating Criteria for Agencies Providing Special Needs Resourcing*. Toronto, Ville de Toronto.
- Sheridan, S., C.P. Edwards, C.A. Marvin et L.L. Knoche (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs, *Early Education and Development*, vol. 20, no 3, p. 377 à 401. doi 10.1080/10409280802582795.



INFO SANTÉ

Tout sur les commotions cérébrales et votre enfant

par le Dr Peter Rumney

Il est important de reconnaître une commotion et de savoir que chaque enfant qui en subit une la vivra de manière différente.

Un traumatisme crânien peut arriver à toute personne, à cause d'une chute sur la glace ou d'un accident de voiture par exemple. De tels traumatismes sont particulièrement fréquents chez les enfants, qui découvrent le monde et qui apprennent à marcher ou à faire du vélo.

La plupart du temps, les blessures sont mineures et se limitent à des égratignures ou des ecchymoses. Par contre un traumatisme crânien léger est plus sérieux et peut affecter temporairement le traitement de l'information dans le cerveau et le contrôle du corps, tout particulièrement chez les enfants, qui ont un cerveau en développement et un petit cou. Heureusement, les traumatismes crâniens graves qui laissent une personne inconsciente pendant des heures, voire des jours, sont rares.

À titre de médecin traitant des enfants et des adolescents ayant un subi un traumatisme crânien de gravité diverse, je ne peux répéter assez combien il est important de reconnaître une commotion cérébrale et de savoir que chaque enfant qui en subit une la vivra de manière différente.

Pour repérer les symptômes d'un traumatisme crânien, il est utile de les envisager sous quatre angles :

1. Angle physique : maux de tête, nausée, étourdissements, sensibilité accrue à la lumière et au bruit



2. Angle mental : confusion, difficultés de concentration, troubles de mémoire
3. Angle du comportement : irritabilité, nervosité, angoisse, colère, tristesse
4. Angle du sommeil : insomnie, somnolence

Si vous reconnaissez l'un de ces symptômes après un coup important à la tête, il faut prendre les mesures suivantes :

- Obtenir de l'aide : Faites voir votre enfant immédiatement par un médecin.
- Si celui-ci diagnostique une commotion cérébrale, prenez alors les symptômes en charge en suivant les directives du professionnel de la santé.
- Allez-y doucement : Le retour à l'école, au travail et au jeu doit se faire progressivement une fois que le médecin en aura donné le feu vert. Avisez l'enseignant, l'administration de l'école et les entraîneurs de ce qui s'est passé. Les conseils scolaires de l'Ontario ont chacun élaboré un protocole de rétablissement en cas de commotion cérébrale pour le retour à l'apprentissage et au jeu.
- Une fois que la phase initiale de récupération est passée, l'enfant peut graduellement augmenter son niveau d'activité pour améliorer sa force, son endurance et sa confiance.
- Le temps de récupération peut aller de quelques jours à quelques semaines, voire à quelques mois parfois. Un enfant qui en fait trop trop rapidement ne fera que prolonger sa période de récupération.

Afin d'aider les parents et les enfants à prendre en charge les commotions, l'Hôpital de réadaptation pour enfants Holland Bloorview a récemment élaboré un guide intitulé *La commotion cérébrale et vous* pour offrir des conseils pratiques aux enfants et aux parents.

Le Dr Peter Rumney est professeur adjoint en pédiatrie à l'Université de Toronto, médecin directeur du département de réadaptation et des soins complexes de longue durée au Centre de leadership dans le domaine des traumatismes crâniens à l'Hôpital de réadaptation pour enfants Holland Bloorview.

i d é e s

Équilibre émotionnel dans le secteur de la garde d'enfants



Rôle de l'éducatrice de la petite enfance dans le développement prénatal et postnatal

Favoriser le développement prénatal et postnatal en milieu de garde d'enfants

par Tina H. Bonnett

À titre d'éducatrices de la petite enfance, nous nous trouvons dans une position unique puisque bien souvent nous interagissons quotidiennement avec des familles qui attendent un enfant. En général, les liens avec ces parents s'établissent une fois que leur premier enfant commence à fréquenter un service de garde. Lors des premiers échanges, nous tenons souvent pour acquis que les familles connaissent bien le développement prénatal et postnatal. Or, il arrive parfois que ce ne soit pas le cas. Souvent, les couples se sont sentis dépassés par leur première grossesse, ce qui peut restreindre leurs capacités à chercher des soins prénatals et postnatals éclairés. Il est courant que les familles cherchent d'autres options de soins pour leur grossesse subséquente, leur travail et leur accouchement, surtout si elles ont vécu une expérience la moins satisfaisante. C'est là où, en tant qu'éducatrices de la petite

Pendant longtemps, la société a cru qu'une intervention précoce débutait durant les premières années de vie de l'enfant. De nos jours toutefois, nombreux sont ceux qui savent qu'une intervention précoce commence à la préconception ou à la postconception. L'un des thèmes les plus récurrents de l'intervention précoce au stade de la postconception a trait au développement du cerveau.

enfance, nous pouvons jouer un rôle marquant dans les résultats d'études longitudinales sur la santé et le bien-être des enfants à naître ou des nouveau-nés et de leur famille.

Même si nous n'avons pas de formation poussée ni de connaissances pointues

dans les soins prénatals et postnatals, il nous incombe d'acquérir des notions de base sur la période de développement qui précède la naissance et de nous renseigner sur les ressources afférentes. Même si en tant que professionnelles de la petite enfance nous n'avons pas les qualifications nécessaires pour

prodiguer des conseils médicaux ou des soins habituellement assurés par un médecin, nous pouvons tout de même contribuer à la santé et au bien-être de l'enfant. Nous reconnaissons et respectons que toutes les familles ne se sentent pas nécessairement à l'aise de partager avec nous leur cheminement prénatal et postnatal. Toutefois, à titre de membres d'une profession qui est fière de ses pratiques centrées sur les familles et ses relations avec celles-ci, nous sommes souvent appelées à nouer des liens de confiance et de longue durée avec les familles, ce qui nous donne l'occasion de mettre en œuvre activement et sincèrement un modèle de soins misant sur l'intervention précoce.

Intervention précoce

Pendant longtemps, la société a cru qu'une intervention précoce débutait durant les premières années de vie de l'enfant. De nos jours toutefois, nombreux sont ceux qui savent qu'une intervention précoce commence à la préconception ou à la postconception. L'un des thèmes les plus récurrents de l'intervention précoce au stade de la postconception a trait au *développement du cerveau*.

Si l'on considère que le cerveau d'un bébé dans l'utérus compte 100 milliards de neurones (National Geographic, 2013), il est essentiel que les familles aient l'occasion d'en tenir compte et d'y réfléchir avant le début et durant les premiers stades d'une grossesse. Quelle bonne mesure de prévention quand les éducatrices engagent le dialogue avec les familles dans l'optique d'échanger de l'information sur le cerveau de l'embryon! Vu que le cerveau du jeune enfant finit par compter un quadrillion de neurones – soit plus que le nombre d'étoiles de la galaxie! – et qu'il doublera de taille dans la première année de vie (National Geographic, 2013), il est



impératif que les parents soient mis au courant de cette information en temps opportun. Les stratégies fondées sur les relations, comme regarder dans les yeux et toucher la personne, lire et réagir de manière sensible à des indices, et inculquer des aptitudes à l'autoréglementation en bas âge, contribuent toutes au développement du cerveau durant les premières années de vie et valent la peine d'être abordées lors de discussions entre les familles et les éducatrices.

L'effet d'agents *tératogènes* sur le fœtus est un autre aspect bien souvent

négligé par les professionnelles de la petite enfance. Les maladies, les drogues et les dangers environnementaux ont été associés à toute une série de complications chez l'enfant à naître, telles que des troubles neurologiques, un faible poids à la naissance, des troubles cognitifs, des malformations au cœur et les effets de l'alcoolisme fœtal (Kail et Barnfield, 2013). Certaines familles qui attendent un bébé sont bien informées des effets des agents tératogènes sur le fœtus, tandis que d'autres n'ont pas eu la possibilité de se renseigner sur les façons dont les maladies, les drogues et les dangers environnementaux peuvent nuire

à la croissance et au développement de leur enfant. Pour ces familles, l'éducatrice de la petite enfance peut être la personne qui sert de source d'information.

Les professionnelles de la petite enfance peuvent aussi contribuer au développement prénatal et postnatal en diffusant de l'information pour prévenir les *anomalies du tube neural*. Cette malformation, aussi appelée spina-bifida, affecte de 6 à 12 fœtus sur 10 000 naissances au Canada (Ray, Wyatt, Thompson, Vermuelen, Meier, Wond, Farrell et Cole, 2007). Or, il a été montré que l'acide folique, s'il est pris par voie orale, aide considérablement à prévenir les anomalies du tube neural, surtout si la mère en prend avant de devenir enceinte et durant le premier trimestre de la grossesse. Malheureusement, seulement 40 % des femmes enceintes déclarent le faire (Green, Ehrhardt, Ruttenber et Olney, 2011), et bien des familles apprennent seulement après la conception qu'il est recommandé de le faire, soit une fois que la phase critique du développement s'est déjà fait sentir sur le système nerveux de l'enfant. Lors de la grossesse subséquente d'une mère ayant déjà donné naissance à un premier enfant atteint d'une anomalie du tube neural, il a été montré que l'incidence de

cette malformation diminue dans une proportion allant jusqu'à 87 % si la mère prend 14 mg d'acide folique tous les jours (Green, Ehrhardt, Ruttenber et Olney, 2011). En amorçant un dialogue ouvert sur le sujet avec les familles et en mettant celles-ci en relation avec les professionnels et les organismes spécialisés dans ce domaine, l'éducatrice de la petite enfance peut contribuer à minimiser le risque de cette malformation du tube neural chez l'enfant.

Liens affectifs, dépression post-partum et allaitement

Les *liens affectifs* entre le poupon et les parents constituent un autre thème de la période prénatale et postnatale que peut aborder une professionnelle de la petite enfance dans le but de favoriser la santé et le bien-être des enfants et des familles. Vu que seulement 50 à 65 % des enfants de bien des pays sondés ont des liens affectifs solides avec leurs parents (Benoit, 2002), il est justifié que les éducatrices en discutent avec les parents, en fassent la démonstration et parlent des études actuelles sur le sujet. La sensibilisation et la prévention sont nécessaires pour favoriser les liens affectifs entre l'enfant et ses parents puisque « l'on croit que des

liens solides ont un effet protecteur sur le développement de l'enfant un peu plus âgé et que des liens fragiles sont un facteur de risque de problèmes plus tard dans la vie » (Benoit, 2002). Les éducatrices de la petite enfance sont bien placées pour partager les théories et les stratégies entourant les liens affectifs avec les familles. Une éducatrice qui comprend ces théories, les tendances, les comportements qui y sont associés (notamment au moment de retrouver les parents en fin de journée ou dans une situation étrangère) et les stratégies pour améliorer le sentiment de sécurité des jeunes enfants peut transmettre ses connaissances aux parents qui n'ont pas eu la possibilité d'avoir eux-mêmes des liens affectifs solides. Cela aura un effet favorable sur l'enfant à long terme.

Puisque les éducatrices côtoient souvent des mères qui déposent un enfant au service de garde mais qui ont aussi un nouveau-né dans les bras, elles ont l'occasion de repérer les signes de *dépression post-partum*. Bien que les professionnelles du secteur de la petite enfance ne soient pas formées pour diagnostiquer les troubles médicaux, elles discutent bien souvent avec les mères qui viennent d'avoir un enfant. En étant sensibles aux signes de la dépression post-partum, elles peuvent leur parler des ressources qui pourraient



les aider. Selon les études, de 10 à 50 % des nouvelles mères souffriraient de dépression après l'accouchement (Landy, 2002), un pourcentage qui grimpe encore plus si la mère est confrontée à des difficultés financières minimales, n'a pas de logement adéquat, ne bénéficie pas de soutien communautaire et a des obligations familiales et professionnelles stressantes. Les répercussions de la dépression maternelle sur l'enfant comprennent des difficultés cognitives, émotives et sociales, de la difficulté à se maîtriser, des troubles du sommeil, des liens affectifs fragiles et des troubles de comportement (Landy, 2002). Un diagnostic et un traitement précoces sont ainsi cruciaux pour en minimiser les incidences à long terme chez les jeunes enfants. Ainsi, plus l'éducatrice est sensible aux signes et symptômes de la dépression maternelle, plus il est probable que les risques soient minimisés.

Aider les familles à choisir l'allaitement et à persévérer dans leur choix est un autre moyen par lequel les milieux de la petite enfance peuvent faire la promotion de la santé et du mieux-être dans leur ensemble durant la période postnatale et la petite enfance. L'Organisation mondiale de la santé recommande d'allaiter un enfant au moins jusqu'à l'âge de 2 ans. L'allaitement est lié à toute une série de bienfaits pour l'enfant, dont une incidence inférieure de la maladie de Crohn, de la colite ulcéreuse, du diabète de type 1 et de type 2, de l'obésité, des lymphomes infantiles et de la leucémie (Mannel, Martens et Walker, 2013). Parmi les avantages pour la mère, on compte une incidence réduite du cancer du sein et des ovaires avant la ménopause, de l'ostéoporose et des maladies cardiovasculaires (Mannel, Martens et Walker, 2013). Bien qu'il y ait des cas où une femme ne peut allaiter et pour lesquels il faut faire preuve de respect et de sensibilité, une éducatrice a aussi l'obligation de vanter les mérites

de l'allaitement auprès des familles en âge d'avoir des enfants et d'aider les femmes qui ont fait ce choix. Si « un praticien qui soutient l'allaitement peut faire pencher la balance en faveur de la poursuite de l'allaitement au lieu de l'arrêt hâtif » (Mannel, Martens et Walker, 2013, p. 128), il est nettement valable que les éducatrices soient bien renseignées sur la science dans ce domaine ainsi que sur les stratégies relationnelles et environnementales pour encourager cette pratique très avantageuse.

Stratégies pour promouvoir un sain développement prénatal et postnatal

En résumé, les stratégies concrètes pour favoriser le développement prénatal et postnatal comprennent les mesures suivantes :

- inclure des composantes prénatales et postnatales dans la philosophie ou l'énoncé de mission du service de garde
- veiller à ce que le processus d'entrevue des candidates à un poste à combler comprenne des questions sur le rôle des éducatrices dans la diffusion d'information sur les périodes cruciales du développement
- offrir des occasions de perfectionnement professionnel pour le personnel afin de s'assurer qu'il possède de bonnes connaissances sur le développement du cerveau, les agents tératogènes, les anomalies du tube neural, les liens affectifs, l'allaitement, la dépression post-partum et les incidences d'un développement prénatal et postnatal compromis d'une quelconque façon
- collaborer et nouer des partenariats avec des organismes et des ressources communautaires (tels les services de santé locaux, le programme Motherisk, la Ligue La Lèche) qui offrent des occasions de formation et

des services aux familles en âge d'avoir des enfants

- sensibiliser les éducatrices de la petite enfance aux signes avant-coureurs de la dépression post-partum, aux conséquences des agents tératogènes sur le développement de l'enfant, et aux liens affectifs fragiles entre un enfant et ses parents
- avoir à portée de la main une trousse d'information et des liens à jour pour orienter les parents vers des services spécialisés dans les soins prénatals et postnatals
- favoriser le dialogue ouvert et franc entre collègues au sujet du développement prénatal et postnatal pour partager des préoccupations, des difficultés et des réussites
- militer pour que le développement prénatal et postnatal soit abordé par les programmes de formation en éducation de la petite enfance afin que les étudiantes puissent aborder ces périodes cruciales durant leur formation théorique et pratique.

Se préoccuper des périodes fondamentales du développement

Les éducatrices de la petite enfance sont généralement les spécialistes du développement des poupons, des tout-petits, des enfants d'âge préscolaire et des enfants d'âge scolaire, et la plupart d'entre elles peuvent aisément expliquer le stade de développement d'un enfant et le transposer par écrit et en activités qui favoriseront encore davantage son développement. Toutefois, il arrive trop souvent que les périodes prénatales et postnatales du développement soient négligées, oubliées ou non mises à contribution pour expliquer le stade de développement actuel de l'enfant. En faisant fi de ces phases de développement de base, nous ne profitons pas d'occasions de transmettre des connaissances et des ressources qui pourraient favoriser encore plus le développement de l'enfant.

L'intervention précoce est un élément central de l'éducation de la petite enfance, et quand nous agissons dès le tout début de la vie, nous jetons nécessairement des bases solides pour la santé et le bien-être des enfants et des familles.

Tina Bonnett, M.ED., R.E.C.E., IMH Cert., Faculté d'éducation de la petite enfance et de leadership dans le domaine de la petite enfance, École des sciences humaines, Collège Fanshawe, 1001, boul. Fanshawe College, C.P. 7005, London (Ontario) D3005 N5Y 5R6, 519-452-4430, p. 2912, tbonnett@fanshawec.ca

Références

Benoit, D. (2002). « What is Attachment? », bulletin de nouvelles de l'Infant Mental Health Promotion Project, IMPrint, p. 5 à 7.

Green, R., J. Ehrhardt, M. Ruttenber et R. Olney (2011). Use of Family History Information for Neural Tube Defect Prevention: Integration into State-based Recurrence Prevention Programs, *American Journal of Health Education*, vol. 42, no 5, p. 296 à 308.

Kail, R. et A. Barnfield (2013). *Child Development: An Early Years Perspective*. Édition sur mesure, Collège Fanshawe, Pearson (Ontario).

Landy, S. (2000). The Impact of Maternal Depression on Child Development, bulletin de nouvelles de l'Infant Mental Health Promotion Project, IMPrint, p. 104 à 107.

Mannel, R., P. Martens et P. Walker (2013). *Core Curriculum for Lactation Consultant Practice*, 3^e édition, Jones & Bartlett Learning, Burlington (Mass.).

National Geographic (2013). *The Science of Babies*. États-Unis, National Geographic. DVD, 120 min.

Ray, J., P. Wyatt, M. Thompson, M. Vermuelen, C. Meier, P. Wond, S. Farrell et D. Cole (2007). Vitamin B12 and the Risk of Neural Tubal Defects in a Folic-Acid-Fortified Population, *Epidemiology*. doi :10.1097/01ede.0000257063.77411e9.



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

Comité de rédaction :

Connie Winder, George Brown College, rédactrice en chef
 Jan Blaxall, Dominion Learning Institute of Canada
 Patricia Chorney Rubin, George Brown College
 Aurelia DiSanto, Ryerson University
 Sue Hunter, Hunter Consultants
 Theo Lax, Child Development Institute
 Donna MacCormac, consultante en ÉPE et rédactrice à la pige

Devenir membre de la FCSGE et s'abonner à

Interaction



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

Particulier : 65 \$
 Organisation : 90 \$
 Étudiant : 35 \$



www.cccf-fcsge.ca/fr/adhesion/



À PROPOS

**Le mouvement
de l'enseignement
préscolaire en
forêt au Canada**



LE MOUVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE EN FORÊT AU CANADA

Il n'y a pas d'attentes quand on est dans les bois

Réflexions sur la formation dans les écoles en forêt

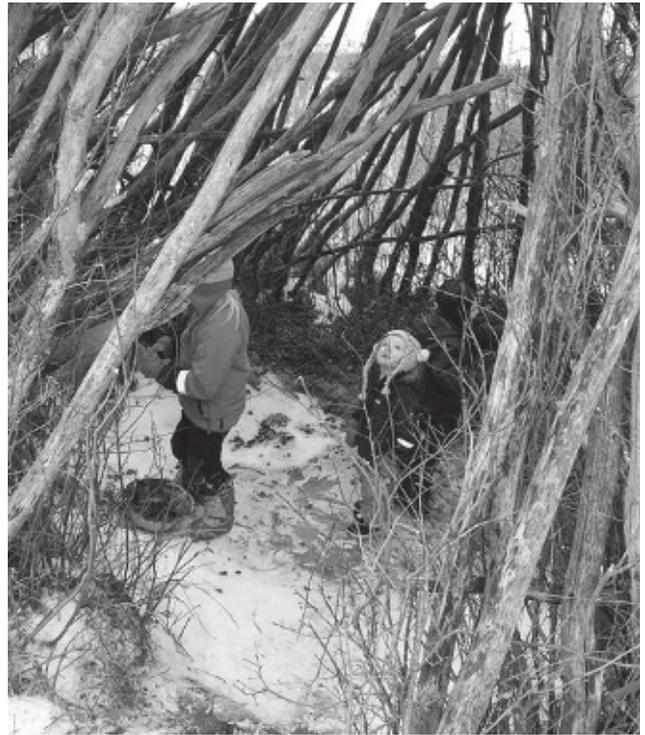
par Denise Skuce

Service de garde en milieu familial

« Somme toute, le cours d'école en forêt pour praticiennes et praticiens m'a aidée plus que je l'imaginai à m'épanouir et à m'améliorer; il m'a ouvert les portes que j'espérais franchir depuis toujours sans pour autant savoir par où commencer ni comment m'y prendre. Cette école m'a aidée à faire de mon service de garde d'enfants un endroit où j'aimerais me trouver comme enfant. Je crois pouvoir maintenant montrer aux parents une méthode d'apprentissage différente pour leurs enfants et avoir une influence positive et enrichissante dans la vie des enfants, qui se souviendront du temps passé en ma compagnie comme des meilleurs moments de leur enfance. » Denise Skuce

Pourquoi suivre le cours d'école en forêt?

J'ai décidé de suivre ce cours pour bien des raisons, tant professionnelles que personnelles. D'abord parce que je voyais des collègues réaliser des choses de plus en plus importantes et satisfaisantes... écrire des livres, ouvrir des centres, devenir enseignantes. Je voulais faire quelque chose de différent qui me tiendrait à cœur. Lorsque j'ai entendu parler de l'école en forêt, l'idée de passer le plus clair de mon temps dehors m'est apparue très exaltante. J'aime passer du temps à l'extérieur, mais je me sentais confinée dans des espaces clos. Et puis, je voulais faire quelque chose de différent, qui sortait de l'ordinaire. L'école en forêt a piqué ma curiosité, on ne voyait pas ça tous les jours et ça correspondait à ce que j'aimais déjà faire, rapprocher les enfants de la nature.



Pendant des années, à différentes périodes et saisons de l'année, j'emmenais les enfants de ma garderie dehors dans la nature, marcher le long de la rivière, explorer les pâturages ou aller voir l'exploitation agricole. Partir camper pendant quelques jours et quelques nuits avec eux était ma plus grande joie de l'été. Puis, au fur et à mesure que mon service de garde a pris de l'expansion et que j'ai accueilli des enfants plus jeunes, il m'est devenu plus difficile d'organiser ces sorties. Chaque année, nous cultivons un jardin et nous consommons notre récolte. Dès le début du printemps, nous plantons des fleurs sous forme de graines afin de décorer la cour arrière. Nous participons à la journée de la boue depuis l'année de sa conception. Souvent, les enfants du voisinage veulent venir jouer avec nous. Il n'y a rien comme une journée chaude d'été pour s'amuser dans des flaques de boue. J'essaie de faire découvrir la nature aux enfants simplement dans la cour arrière, en les laissant se rouler de haut en bas de la colline que nous avons créée, creuser la terre à la recherche de vers, fabriquer des mangeoires pour les oiseaux ou observer leur vol. Les enfants ont aussi la liberté de grimper dans les arbres ou de partir à la découverte de coccinelles. Malgré tout, j'ai l'impression de ne pas donner suffisamment d'occasions aux enfants de jouer sans restriction dans la nature. Fort heureusement, la philosophie de l'école en forêt m'aidera à combler mes attentes.

Je trouve très important pour les enfants d'évoluer en milieu naturel, pendant au moins une partie de la journée. Je vois des enfants qui éprouvent énormément de stress et d'anxiété, ce



L'idée d'amener le monde extérieur au-dedans m'a toujours déconcertée : pourquoi ne pas tout simplement emmener les enfants dehors?

qui entraîne des problèmes de comportement... on les oblige à s'asseoir à un pupitre ou à prendre part à des activités sportives et structurées, à l'école. Leur horaire est très rigide. Sans compter qu'ils doivent aussi livrer concurrence à leurs camarades dans la maîtrise de la technologie actuelle. Le temps passé dans la nature leur permet de se détendre et de s'amuser sans ressentir la pression du devoir à accomplir. Les bambins et les enfants d'âge préscolaire, en particulier, ont besoin simplement de liberté pour courir et explorer leur environnement. Ce n'est pas tant qu'ils doivent passer leurs journées dehors. Baigner dans la nature, respirer l'air des champs et des forêts leur apportent autre chose que sortir dans l'arrière-cour ou s'amuser dans le terrain de jeu. La détente est complète chez les adultes comme chez les enfants. Abattre les murs, c'est abattre le stress. Il n'y a pas d'attentes quand on est dans les bois.

Découvrir de nouvelles approches

Le cours m'a fait découvrir de nouvelles approches, une façon d'accorder plus d'attention à la finalité des activités afin de m'assurer que j'observe ce que les enfants vivent et que je réfléchis à leur expérience. J'essaie de parler davantage de ce qui se passe autour d'eux, de leur faire écouter le vent dans les arbres et le chant des oiseaux. De m'intéresser à ce qu'ils découvrent et à l'éveil de leur curiosité, comme quand ils se demandent pourquoi l'écorce de l'arbre a cette apparence ou pourquoi l'arbre est tombé ou de quel genre de plantes il s'agit. Apprendre en même temps que les enfants procure un sentiment des plus exaltants. Les enfants redoublent d'intérêt quand ils savent qu'on apprend la même chose qu'eux. Il en va de même pour la gestion du risque et la nécessité de porter attention aux obstacles qui nous entourent et à la façon d'atténuer le danger. On doit être aux aguets pour reconnaître les dangers et savoir les éviter selon les saisons ou après une tempête et vérifier quotidiennement si du nouveau s'est produit dans la nuit.

Partager son savoir avec les enfants

J'ai tout particulièrement aimé apprendre à fabriquer mes propres outils et à faire différentes sortes de nœuds, sachant que je pourrais transmettre ce savoir aux enfants et les voir fabriquer leurs propres outils et faire les nœuds eux-mêmes.

Mon plus gros défi à l'heure actuelle est d'aller en forêt. Étant donné l'horaire de chaque enfant et le très jeune âge de nombre d'entre eux, il est parfois difficile de s'y rendre parce qu'il faut



y aller en voiture ou prendre un moyen de transport public. Il m'arrive d'y emmener la moitié des enfants une journée et l'autre moitié le jour suivant. Quand il n'est pas possible d'aller en forêt ou dans les champs, nous faisons une promenade dans le voisinage. En hiver, nous suivons les traces dans la neige, sautons dans les bancs de neige et admirons les cristaux de glace. Durant l'été, nous allons souvent nous promener dans le quartier, regarder les différentes sortes de fleurs et d'arbres qu'ont les voisins, observer les insectes sur le trottoir, contempler les nuages et sentir le bon air.

La nature est une source d'auto-apprentissage pour les enfants

Les enfants sont très habiles sur le plan de l'auto-apprentissage. La première fois qu'un petit enfant tient une coccinelle dans sa main et la sent s'y déplacer, on voit qu'il apprend, ça se lit sur son visage, dans son regard. Son étonnement et sa curiosité le poussent à en savoir plus. Où vivent les coccinelles? Que mangent-elles? Alors naît son intérêt pour d'autres petites créatures. C'est ainsi que les enfants sortent d'eux-mêmes et regardent autour d'eux afin d'y découvrir autre chose dans la nature, les animaux, les plantes, autant de découvertes impossibles à faire s'ils sont confinés à la maison ou devant un écran.

L'aspect qui m'inspire le plus dans l'école en forêt et en nature est le fait de voir les enfants jouer à l'aise dans un environnement non structuré où ils sont libres d'être eux-



mêmes sans ressentir la pression de « devoir accomplir quelque chose ». Pouvoir être simplement des enfants tout comme c'était le cas dans les générations précédentes lorsque nous-mêmes étions jeunes. Chercher à être plus indépendants et à se renseigner sur la nature plutôt que la regarder à la télévision.

Depuis que je suis le cours, je passe moi-même plus de temps à l'extérieur

J'ai commencé à faire des choses que j'aimais faire comme enfant et je m'assure que j'inclus ces activités dans mon programme de garde à domicile.

La formation m'a donné suffisamment d'outils et de notions pour prendre du recul et vanter ses mérites aux clients éventuels; elle m'a ouvert bien des portes. Elle m'a aussi permis de rencontrer des gens avec qui je partage les mêmes intérêts et les mêmes buts : faire en sorte que les enfants passent plus de temps dehors dans la nature.

L'idée d'amener le monde extérieur au-dedans m'a toujours déconcertée : pourquoi ne pas tout simplement emmener les enfants dehors?

Il y a des tonnes de recherches qui dénoncent le manque d'activité physique des enfants et leur problème de surpoids. On déplore le fait que les enfants ont perdu le contact avec la

nature et ne savent plus l'explorer. Je vois des éducatrices qui cherchent désespérément à incorporer davantage d'activités physiques structurées dans leur programme quotidien. Or, il y a tout plein de magnifiques espaces verts et de forêts urbaines dans nos villes; pourquoi ne pas simplement y emmener les enfants?

Somme toute, le cours d'école en forêt pour praticiennes et praticiens m'a aidée plus que je l'imaginai à m'épanouir et à m'améliorer; il m'a ouvert les portes que j'espérais franchir depuis toujours sans pour autant savoir par où commencer ni comment m'y prendre. Cette école m'a aidée à faire de mon service de garde d'enfants un endroit où j'aimerais me trouver comme enfant. Je crois pouvoir maintenant montrer aux parents une méthode d'apprentissage différente pour leurs enfants et avoir une influence positive et enrichissante dans la vie des enfants, qui se souviendront du temps passé en ma compagnie comme des meilleurs moments de leur enfance.

Pour de plus amples renseignements sur le cours d'école en forêt pour praticiennes et praticiens, consultez : Forest School Canada; Enseignants, Marlene Power, Chris Filler, Mavis Lewis-Webber; www.forestschoolcanada.ca/home/professional-learning-opportunities/facilitator-biographies

Denise Skuce dirige un service de garde en milieu familial à Saskatoon et elle détient un permis à cet effet depuis 20 ans. Elle a obtenu un diplôme en ÉPE de niveau III et elle suit actuellement le cours d'école en forêt pour praticiennes et praticiens. Elle est membre du conseil de la Saskatchewan Early Childhood Association et elle siège au CAYC Saskatoon Satellite. Elle a deux grandes filles et quelqu'un dans sa vie. « Les enfants sont comme les fleurs, ils ont besoin de terre pour pousser. » – Auteur inconnu





LE MOUVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE EN FORÊT AU CANADA

Un développement bien enraciné

Planter les graines de l'inclusion et de la nature

par Kathryn Markham-Petro

Quand vous vous remémorez les moments où vous jouiez dehors durant votre enfance, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit? Vous voyez-vous debout sur un terrain asphalté ou cimenté avec vos amis sans jouet dans les mains? Quand vous regardiez autour de vous, les enfants jouaient-ils tous au même jeu, de la même manière? Vous teniez-vous debout sans bouger, à grelotter et à attendre que la récréation finisse?

Selon toute vraisemblance, vos moments passés à l'extérieur durant l'enfance ne suscitent aucune de ces images. La plupart des adultes gardent un bon souvenir de leurs jeux à l'extérieur parce que vous pouviez explorer le monde. Vous étiez libres de bouger autant que vous le vouliez. Tomber et vous relever faisaient partie de ces moments à l'extérieur et ils vous ont appris ce que votre corps pouvait et ne pouvait pas faire. En jouant avec différents types de neige, vous avez compris que cette matière ne s'entassait pas toujours bien, et vous avez compris quelle épaisseur doit avoir la glace sur une flaque pour pouvoir soutenir votre poids. Vous avez appris que si vous n'écoutez pas vos parents qui vous conseillaient de mettre votre chapeau, vos mitaines et vos bottes vous alliez avoir froid, être mouillés et être inconfortables. Quand vous jouiez, vous avez pris des risques, vous avez repoussé vos propres limites et vous avez appris de vos erreurs. Ces sons et images sont associés à des moments de bonheur et font partie de l'apprentissage et de l'enfance. Malheureusement, ils font défaut dans la vie de bien des enfants de nos jours.

Quand les enfants vont à l'extérieur, ils acquièrent toutes ces compétences de vie très importantes, mais ils apprennent aussi des « matières » comme les mathématiques, la science, la



géographie et l'éducation physique (Williams et Dixon, 2013). Que nous l'appelions l'enseignement en plein air, l'école dans la nature, du temps à l'extérieur ou l'école dans la forêt, le fait de sortir les enfants de leur milieu à l'intérieur comporte de multiples avantages. Chaque domaine d'apprentissage peut être mis en valeur dans un milieu extérieur pour chaque enfant, bien souvent de manière plus efficace qu'en salle de classe.

Les potagers favorisent les aptitudes linguistiques, surtout pour les apprenants d'une langue seconde. Les échanges entre les enfants au sujet de ce qu'ils voient, font, ressentent et sentent leur donnent l'occasion de tenir une vraie conversation (Cutter-Mackenzie, 2009, p. 130). Vu que le Canada accueille des enfants et des familles de l'étranger et que le visage de nos salles de classe continue à évoluer, comment pouvons-nous utiliser l'extérieur pour favoriser l'apprentissage des personnes *différentes* dans nos programmes? Comment pouvons-nous aider ces personnes à se sentir moins différentes et mieux intégrées dans nos salles de classe et nos programmes?

Les espaces de jeux dans la nature offrent des occasions irremplaçables pour les enfants d'en apprendre davantage sur les autres et sur eux-mêmes d'une manière différente.



Rappelez-vous vos moments dehors et les risques encourus simplement pour circuler dans des espaces où il y a des arbres, de la boue, des flaques et, si vous avez de la chance, des animaux sauvages. Il y a là des leçons de mathématiques, de géographie, de science, de communication, de respect et de connaissance de soi. Les espaces gazonnés et asphaltés traditionnels offrent certes des expériences de jeu, mais quand nous offrons des espaces « verts » aux enfants, ceux-ci profitent d'un apprentissage actif en temps réel d'un tout autre ordre.

Espaces extérieurs et inclusion

Quand les espaces extérieurs traditionnels des services de la petite enfance et des écoles comprennent des zones vertes, les enfants sont plus susceptibles d'inclure les enfants dont les habiletés, la race et le sexe diffèrent des leurs parce que chacun y trouve des possibilités de jeu actif et calme, ce qui plaît à davantage d'enfants (Dyment et Bell, 2008).

À mesure que la population se diversifie, il devient particulièrement important de créer des espaces pour que les enfants interagissent avec ceux qui sont différents d'eux.

Cette ouverture face aux différences s'étend aussi aux jeux à l'intérieur. Les enfants qui passent davantage de temps à l'extérieur dans des espaces naturalisés sont plus aptes à résoudre des problèmes et à collaborer avec les autres. L'effet se transpose aux milieux d'apprentissage intérieurs (Passey, 2014, p. 34). Les enfants se sentent davantage en communion avec leurs milieux quand ils contribuent à la planification et à l'entretien de ces lieux. Il a été montré que cela favorise davantage l'acceptation et l'exploration (Pivnick, 2001). Nous voulons que les enfants s'approprient ces espaces autant qu'ils le peuvent sur le plan cognitif pour qu'un lien se tisse et se resserre.

Le jardinage concrétise un milieu d'apprentissage dehors

Il se peut que vous ayez trouvé inspirant de voir une classe ou une école qui passe toute la journée dehors dans un cadre en apparence idéal, mais que vous ayez été découragés par les règles, les obstacles et les restrictions qui empêchent la concrétisation d'un tel rêve. Souvent, nous nous sentons limités par l'espace qui



À mesure que la population se diversifie, il devient particulièrement important de créer des espaces pour que les enfants interagissent avec ceux qui sont différents d'eux.

nous a été alloué ou exclus de l'espace auquel nous voudrions accéder. Bien que vous ne puissiez sans doute pas monter une salle de classe complète à l'extérieur pour toute l'année tout de suite, vous pouvez offrir des expériences d'apprentissage valables à plus petite échelle.

Dans votre espace intérieur, utilisez de gros pots pour planter des graines ou des bulbes. Cela permettra aux enfants de faire l'expérience du jardinage de façon concrète et contribuera à verdier un espace autrement stérile. Si vous êtes dans un coin susceptible au vandalisme ou au vol, placez ces pots sur des planches munies de roulettes pour vous assurer de pouvoir les déplacer sans devoir les soulever.



Les jardins communautaires offrent de nombreuses occasions de collaboration et de réseautage et ils se trouvent bien souvent dans notre cour. Ils mettent nos programmes en relation avec un endroit où nous pouvons faire pousser des plantes, mais aussi avec des membres de la communauté qui peuvent offrir leur expertise et leurs conseils.

Bon nombre d'entre nous se souviennent d'avoir planté une graine de haricot dans un verre dans le cadre d'une expérience en classe. Bien que ces activités soient agréables au départ pour les enfants, une fois que le haricot commence à pousser, il est envoyé à la maison et les enfants ont rarement la satisfaction de voir le cycle complet de la plante. Les enfants comprennent beaucoup mieux le concept abstrait du changement au fil du temps s'ils sont témoins des transformations successives, surtout s'ils notent la croissance sur un tableau.

Si vous devez vous limiter à planter quelque chose qui restera dans la classe, vous pouvez élargir ce projet et utiliser des bacs pour que plusieurs enfants puissent observer la croissance. Cela facilitera les conversations à bâtons rompus – mais très valables – entre de petits groupes d'enfants au sujet de ce qu'ils observent. Vous pouvez même convertir votre table d'exploration sensorielle en un grand bac de culture. Il est facile de faire pousser des haricots, mais les graines de la famille des laitues poussent vite et les enfants pourront voir différentes sortes de verdure, comme du chou frisé, des épinards, de la bette à carde, de la feuille de chêne, de la roquette et de la romaine. Ces graines poussent aussi avec peu de lumière et sont donc idéales à l'intérieur.

Les potagers intérieurs de laitue permettent non seulement aux enfants d'observer de première main la croissance et les conditions nécessaires à cette croissance, mais ils offrent également l'occasion de discuter de saveurs qui sont peut-être nouvelles ou uniques. Aussi, la laitue s'apprête facilement de sorte que même les tout-petits peuvent le faire puisqu'il suffit de « déchirer » les feuilles. Cela permet aux enfants de faire l'expérience tactile de la laitue.

Financement de projets de potagers et d'espaces verts

- Commencez par demander des dons aux familles de votre service de garde, puis tournez-vous vers vos voisins.
- La plupart des sociétés d'horticulture ou des groupes de jardinage communautaire seront heureux de fournir des graines, une expertise et peut-être de l'argent s'ils en ont les moyens.
- Bien des écoles secondaires et des collèges communautaires ont un programme d'horticulture qui a des semences, des pousses, de la terre ou autre chose en trop dont vous auriez besoin pour mettre sur pied un tel projet.
- Bien des programmes collégiaux exigent que les étudiants fassent des heures de bénévolat. En offrant à ces étudiants à faire leurs heures de bénévolat dans votre service de garde, vous établissez des liens avec la collectivité et vous permettez aux enfants de côtoyer différentes personnes.

Les potagers intérieurs de laitue permettent non seulement aux enfants d'observer de première main la croissance et les conditions nécessaires à cette croissance, mais ils offrent également l'occasion de discuter de saveurs qui sont peut-être nouvelles ou uniques. Aussi, la laitue s'apprête facilement de sorte que même les tout-petits peuvent le faire puisqu'il suffit de « déchirer » les feuilles. Cela permet aux enfants de faire l'expérience tactile de la laitue.

En demandant des dons auprès de ces groupes, vous disposerez du matériel nécessaire pour commencer un jardin tout de suite. Vous pouvez le faire à n'importe quel moment de l'année et le déplacer à l'extérieur quand la température le permettra.

Quand vous entendez parler d'enfants qui enrichissent leurs connaissances en plein air ou qui en apprennent sur la nature et le jardinage, vous pouvez penser qu'il s'agit simplement d'une mode en éducation ou de quelque chose qui ne s'applique pas à votre situation géographique ou aux enfants de votre classe. Or, il est temps de prendre en considération toute la recherche qui révèle l'importance des expériences d'apprentissage à l'extérieur et il est temps de renouer avec le plaisir d'être dehors. Mettons cette idée en pratique dans toutes les salles de classe, pour tous les enfants de tous les âges pour qu'ils puissent aussi avoir de bons souvenirs du temps passé à l'extérieur.

Kathryn Markham-Petro est professeure en éducation de la petite enfance au Collège St. Clair de Windsor (Ontario). Elle travaille dans le secteur de la petite enfance depuis plus de 20 ans à divers titres et dans divers organismes. Elle termine actuellement un doctorat en éducation à l'Université Western Ontario sur l'inclusion sociale dans les espaces extérieurs. Ses plus beaux souvenirs de moments passés à l'extérieur tournent autour de ses enfants, Hannah, Mack et Eve, et de son enfance sur la ferme familiale.

Références

- Cutter-Mackenzie, A. (2009). Multicultural school gardens: Creating engaging garden spaces in learning about language, culture, and environment, *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 14, n° 1, p. 122-135.
- Dyment, J. E. et A. Reid (2005). Breaking new ground? Reflections on greening school grounds as sites of ecological, pedagogical, and social transformation, *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 10, n° 1, p. 286-301.
- Passey, R. (2014). School gardens: Teaching and learning outside the front door, *Education*, vol. 42, n° 1, p. 3-13.
- Williams, D. R. et S. P. Dixon (2013). Impact of garden-based learning on academic outcomes in schools: Synthesis of research between 1990 and 2010. *Review of Educational Research*, vol. 83, n° 2, p. 211-235.



LE MOUVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE EN FORÊT AU CANADA

Il est bon de laisser les enfants jouer L'école en forêt et en nature, le jeu risqué et l'éducation préscolaire

par **Marlene Power**

Directrice générale, Child and Nature Alliance of Canada,
Fondatrice de Forest School Canada

Préambule

À l'heure actuelle au Canada, les enfants ont peu d'occasions, dans leur prime jeunesse, de courir des risques en jouant dans la nature ou même à la maison. Or, la recherche émergente laisse entrevoir qu'une diminution de ce genre d'activité a un impact majeur sur le développement des enfants et sur leur santé en général. Prenant comme point de départ les catégories de jeu risqué telles que définies par Ellen Sandseter (2007), j'exposerai les données qui militent en faveur d'une plus forte exposition des enfants au jeu risqué en pleine nature et je traiterai des incidences d'une telle prise de position sur la pratique des intervenants auprès de la petite enfance.

Introduction

Pouvez-vous imaginer un monde où les enfants passent la journée entière entre quatre murs sans pouvoir grimper dans les arbres, sauter dans les flaques d'eau, courir dans la forêt, farfouiller dans les ravins environnants, marcher sur la glace, se laisser glisser au bas des collines ou disparaître derrière une roseraie? Même s'il aurait été difficile d'y croire il y a tout juste deux décennies, c'est une réalité de plus en plus répandue pour les enfants au Canada aujourd'hui. Comme l'a déclaré dans un rapport de 2014 le Conseil canadien des parcs : « La rupture avec la nature... est une conséquence imprévue de notre monde moderne » (Parcs Canada, 2014, p. 3). Selon Marano (2004),



cette rupture n'est pas tout; de plus en plus, les parents font des efforts absurdes pour éliminer tout risque, tant métaphorique que concret, de la vie de leurs enfants. La même tendance se fait jour dans les centres de la petite enfance ou sur les terrains des écoles où l'on ne voit plus d'arbres, de roches et d'autres matériaux naturels et où l'on bannit la récréation et le repas du midi à l'extérieur dès qu'une goutte d'eau effleure le toit ou qu'un flocon de neige s'étale au sol. Le jeu risqué dans la nature est maintenant devenu une rareté, au détriment de la culture, de la santé et du développement de l'enfant (Brussoni, 2012).

Qu'entend-on par jeu risqué?

Ellen Sandseter a défini le jeu risqué d'une façon qui nous est accessible et facile à comprendre. J'en suis venue à croire que définir le jeu risqué de cette manière nous permettra de travailler à l'établissement d'une vision commune même s'il s'agit d'un sujet controversé dans la culture d'aujourd'hui axée sur l'aversion du risque et la prévention des blessures. Selon Sandseter (2007), il y a six catégories de jeu risqué : 1) le jeu dans les hauteurs; 2) le jeu très rapide; 3) le jeu avec des outils susceptibles de blesser; 4) le jeu à proximité d'éléments dangereux; 5) le jeu turbulent; 6) le jeu où les enfants peuvent « disparaître » ou se perdre (Sandseter, 2007, p. 237). D'après ma propre expérience de travail avec les enfants dans une école en forêt, il n'y a pas d'endroit plus formidable pour favoriser le jeu risqué, tel que défini ci-dessus, que le milieu naturel. Les arbres, les roches, l'écorce, les troncs d'arbres, les bûches, les planches, les foyers, les buissons, l'eau et la boue fournissent aux enfants la matière première leur permettant de faire ce qui se prête le mieux à leur talent, c'est-à-



dire explorer leur corps et le monde par le jeu. Il est important de faire remarquer que, selon cette définition, *toutes les formes de jeu dans la nature sont considérées comme étant risquées.*

Dans une publication récente (2014) de Forest School Canada, il est dit que l'on encourage les enfants, dans les milieux d'apprentissage en forêt et en nature, à apprendre par le jeu grâce à un programme émergent qui se déroule dans le même milieu naturel pendant une longue période de temps. C'est dire que les enfants reçoivent à la fois la permission et l'encouragement voulus pour se laisser guider par leur propre instinct, désir et curiosité. L'éducateur devient alors un animateur dont la tâche principale consiste à accompagner l'enfant dans sa découverte en lui posant les bonnes questions plutôt qu'en lui dictant les réponses ou en dirigeant ses activités. Ce genre de milieu éducatif et le parti pris du jeu comme point de départ multiplient les chances que l'on recoure au jeu risqué pendant un long moment. Quel contraste avec le fait que beaucoup d'enfants canadiens sont actuellement limités dans leur jeu tant à la maison que dans leur milieu scolaire (Brussoni et coll., 2015)!

Qu'est-ce qui est important?

En dépit de l'intérêt et de la faveur que le Canada accorde à l'heure actuelle aux écoles en forêt et en nature, de fausses craintes quant à la responsabilité et le risque de blessures continuent à l'emporter dans l'esprit des parents, des administrateurs, des éducateurs et du grand public. Après avoir entendu à maintes et maintes reprises parler de peurs semblables et s'être heurté à des obstacles du même ordre, un groupe d'intervenants nationaux œuvrant sans but lucratif a lancé un projet de recherche pour examiner les risques et les bienfaits pour les enfants de s'adonner au jeu risqué. Cette recherche a donné lieu à deux comptes rendus systématiques, de même qu'à la rédaction d'un énoncé de principe sur le jeu actif en plein air publié par ParticipAction en 2015 (Tremblay et coll., 2015). Cet énoncé de principe est le premier document canadien fondé sur des données probantes qui examine tant les risques que les bienfaits pour les enfants de passer du temps à jouer librement à l'extérieur. Par suite de quoi un appel a été lancé à la population canadienne pour qu'elle « lâche la bride » imposée à l'enfance, et des recommandations ont été faites à tous les secteurs sur la façon de soutenir les enfants dans cette entreprise (Tremblay et coll., 2015).

Il y a énormément de données prouvant que le jeu risqué en plein air est non seulement bon pour la santé des enfants, mais aussi qu'il favorise la créativité, les compétences sociales et la résilience (Brussoni et coll.,

2015). Les données indiquent également que dans l'ensemble, les effets sur la santé sont plus positifs dans un environnement extérieur où le jeu est risqué que si on évite tout risque en maintenant les enfants à l'abri du danger. (Brussoni et coll., 2015). En d'autres mots, il est beaucoup plus dangereux pour la santé d'un enfant de le maintenir en milieu clos où il sera moins actif physiquement et sera exposé à d'autres risques que de le laisser aller dehors grimper dans les arbres, bâtir des forts, sauter dans les flaques d'eau, bâtir des balançoires en corde, etc. Même si les enfants courent des risques lorsqu'ils sont actifs à l'extérieur, ces risques sont plutôt minimes et contribuent à leur résilience et à leur capacité générale de résoudre des problèmes tout au long de leur vie. Ces données permettent de constater les effets positifs du jeu risqué à l'extérieur sur une variété d'indicateurs de la santé et du comportement. En effet, lorsque les enfants avaient l'occasion de s'aventurer dans toutes sortes de jeux risqués, ils étaient davantage actifs physiquement et affichaient un comportement beaucoup moins sédentaire. Par contre, lorsqu'on surveillait le jeu des enfants, ceux-ci faisaient moins d'activité physique. En outre, on a constaté que le jeu risqué favorisait la santé sociale, la compétence sociale, l'engouement pour le jeu, les interactions entre les enfants ainsi que la créativité et la résilience et n'encourageait pas les comportements agressifs, contrairement à ce que bien des gens pourraient croire. Enfin, si l'on s'arrête au jeu dans les hauteurs, aucune relation n'a pu être établie avec la fréquence et la gravité des fractures, ce qui est l'une des plus grosses craintes quand on songe à permettre aux enfants de grimper dans des arbres ou sur de hautes structures dans les terrains de jeu de l'école (Brussoni et coll., 2015).

Qui plus est, Kuo et coll. (2001) ont constaté que le contact avec la nature avait systématiquement pour corollaire une diminution des symptômes du déficit de l'attention. Les activités reconnues comme contribuant à la réduction des symptômes du déficit de l'attention





se déroulaient de préférence dans la nature. Par contre, les activités pointées du doigt par les parents comme ayant pour effet d'exacerber les symptômes prenaient place d'une façon disproportionnée sur des terrains en plein air dépourvus d'éléments naturels.

Que pouvons-nous faire?

Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance, déjà sensibilisés aux mérites de l'apprentissage par le jeu, sont au premier plan pour favoriser le jeu risqué dans la nature ainsi que pour mettre de l'avant l'énoncé de principe sur le jeu actif en plein air (Tremblay et coll., 2015). Il est aussi certain qu'ils passent plus de temps avec les enfants que les enseignants en milieu scolaire qui terminent tôt leur journée de travail. Voici donc quelques recommandations sur la façon de mettre la théorie en pratique :

1. Pensez-y à deux fois avant de refuser aux enfants le plaisir de grimper dans les arbres, sur des rochers ou sur des troncs d'arbres dans le terrain de jeu. Comment pouvez-vous encourager plutôt ce genre de jeu?
2. Retirez-vous et laissez les enfants jouer. Guidez l'apprentissage par le jeu en y attachant une finalité et une intention, plutôt qu'en dictant la manière d'agir.
3. Cherchez à en savoir davantage sur les écoles en forêt et en nature, partez à la découverte de renseignements professionnels sur le risque et sur l'évaluation des bienfaits que procure un meilleur équilibre entre le devoir de prendre soin des enfants et celui de respecter leur droit de s'adonner à des jeux risqués.
4. Créez une culture du jeu qui fait place au monde extérieur dans votre service et inscrivez cette particularité dans le programme d'information destiné aux parents de façon à ce que, dès le départ, ceux-ci soient d'accord pour que leurs enfants se salissent et jouent dehors sous la pluie et le beau temps.
5. Explorez votre terrain de jeu pour y trouver des objets divers et tentez de le rendre plus naturel, spécialement dans les centres urbains. La philosophie à l'honneur dans les écoles en forêt et en nature peut être appliquée dans tous les milieux, y compris dans les terrains de jeu urbains!
6. Donnez à votre personnel du centre de la petite enfance des occasions de perfectionnement professionnel dans lesquelles il sera question de favoriser le jeu des enfants en plein air.
7. Cherchez à créer de telles occasions dans votre pratique quotidienne, de façon périodique et répétitive. Ainsi établirez-vous une culture axée sur l'apprentissage en plein air et une relation entre la terre et les élèves.
8. Allez au-delà du terrain de jeu, car il y a souvent de petites forêts et de petits parcs aux alentours qui sont des endroits magnifiques où offrir des expériences de jeu diversifiées.



Références

- Brussoni M., R. Gibbons, C. Gray, T. Ishikawa, E.B. Sandseter, A. Bienenstock, G. Chabot, P. Fuselli, S. Herrington, I. Janssen, W. Pickett, M. Power, N. Stanger, M. Sampson, M.S. Tremblay (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children. *Int J Environ Res Public Health*. vol. 12, n° 6, p. 6423-6454.
- Brussoni M., L.L. Olsen, I. Pike, D. Sleet (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, vol. 9, p. 3134-3138. doi : 10.3390/ijerph9093134.
- Forest School Canada (2014). *Forest and Nature School in Canada: A Head, Heart, Hands Approach to Outdoor Learning*. [En ligne] http://www.forestschoolcanada.ca/wpcontent/themes/wf/images/FSC-Guide_web.pdf.
- Jambor T. (1998). *Challenge and Risk-Taking in Play*. Dans Fromberg D.P. et D. Bergen (éd.), *Play from Birth to Twelve and Beyond: Contexts, Perspectives, and Meanings*, Routledge, New York.
- Parcs Canada (2014). *Connecter les Canadiens à la nature – Un investissement dans le mieux-être de notre société*, Ottawa (Ont.), Parcs Canada.
- Sandseter E.B.H. et L.E.O. Kennair (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evol. Psychol.*, vol. 9, p. 257-284.
- Sandseter E.B.H. (2007). Categorising risky play—How can we identify risk-taking in children's play? *Eur. Early Child Educ. Res. J.*, vol. 15, p. 237-252. doi : 10.1080/13502930701321733.
- Sandseter E.B.H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, vol. 185, n° 11-12, p. 1995-2009.
- Taylor, A. F., F.E. Kuo et W.C. Sullivan (2001). Coping with ADD: The Surprising Connection to Green Play Settings. *Environment & Behavior*, vol. 33, n° 1, p. 54-77.
- Tremblay, M.S., C. Gray, S. Babcock et coll. (2015). Position Statement on Active Outdoor Play. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, vol. 12, n° 6, p. 6475-6505.
- Ungar M. (2007). *Too Safe for Their Own Good*. McClelland & Stewart, Toronto (Ont.), Canada.
- Valentine G. et J. McKendrick (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, vol. 28, p. 219-235. doi : 10.1016/S0016-7185(97)00010-9.
- Veitch J., S. Bagley, K. Ball, J. Salmon (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & Place*, vol. 12, n° 4, p. 383-393.



LE MOUVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE EN FORÊT AU CANADA

La nature nous appelle – il est temps d'agir

par Diane Kashin, Ph. D., éducatrice inscrite

Cet article est un appel à l'action. C'est une invitation à participer activement à un mouvement social en plein essor au profit des jeunes enfants. Les mouvements sociaux se caractérisent par un rassemblement de personnes faisant la promotion d'idées communes, dans l'intention de susciter un changement qui rendra la société meilleure. Nous devons passer d'une culture de l'enfance qui se déroule à l'intérieur à une culture de plein air. Nous traversons indéniablement une grave crise. L'enfance telle que nous l'avons connue pendant des centaines d'années est en train de changer de visage, les enfants passant de plus de temps à l'intérieur au détriment du jeu en plein air. Ce n'est pas le genre d'enfance que j'ai eue. Mes plus chers souvenirs sont ceux où je jouais dehors en toute liberté, sans activité structurée et sans supervision. Les enfants d'aujourd'hui sont maintenus à l'intérieur pour de multiples raisons. On pense peut-être qu'il est dangereux d'être dehors à moins que les éducateurs et éducatrices ne sachent pas quoi faire avec les enfants à l'air libre.

Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance sont sans doute en effet plus au courant des programmes d'activités à l'intérieur qu'en plein air. Dehors, il se peut qu'ils se sentent davantage en sécurité s'ils surveillent les enfants dans les terrains de jeu. Il y a aussi une tendance à transposer adedans ce que l'on trouve à l'extérieur en créant des milieux d'apprentissage naturalistes de type « maison » remplis d'éléments disparates comme des roches et des pommes de pin. Ces milieux naturalistes à l'intérieur ne devraient pas affaiblir l'expérience que l'on offre aux enfants dehors. Peut-être devrions-nous songer à laisser les choses telles qu'elles sont à l'extérieur et à y emmener les enfants pour qu'ils y découvrent eux-mêmes les éléments dispersés dans la nature. Si vous n'avez pas encore songé à l'importance de la nature et de l'expérience du jeu en plein air pour les enfants, peut-être est-il temps pour vous de vous y mettre? Une enfance passée à l'intérieur menace la santé, la forme physique et le bien-être des enfants. Le présent appel à l'action vous convie à sortir dehors



plus souvent avec les enfants. La vie des enfants prend forme en fonction des lieux où ils habitent. Aidez-les à se rapprocher davantage du milieu naturel.

Il y a beaucoup de façons d'aider les enfants à se réappropriier la nature

Regardez le terrain de jeu. Pouvez-vous naturaliser les lieux? Le fait d'introduire des éléments naturels disparates dans votre terrain de jeu augmentera les occasions qu'ont les enfants de s'instruire au contact de la nature. Vous pouvez également regarder au-delà de la clôture. Y a-t-il une forêt, un ruisseau, une prairie, un ravin ou une colline où les enfants peuvent expérimenter et découvrir le monde naturel? Les enfants adorent passer du temps dans la nature. Zoé, la petite de cinq ans sur les photos, aimerait mieux être dans la nature que n'importe où ailleurs. En quoi se différencie-t-elle de tous les autres enfants, de la naissance au primaire? La seule différence est qu'elle a eu l'occasion de vivre son rêve. Tous les enfants rêvent d'être dehors!

Si vous emmenez les enfants à l'extérieur, vous vous joindrez à un mouvement en pleine expansion dans le milieu de l'éducation de la petite enfance. Selon David Sobel, qui a rédigé l'ouvrage intitulé *Nature Preschools and Forest Kindergartens: The Handbook for Outdoor Learning* (2016), « le mouvement prend racine dans la nature » (p. 1). Les milieux préscolaires qui se déroulent dans la nature en Amérique du Nord remontent aux années 1970 où ils ont vu le jour en marge de la Journée de la terre. Les maternelles en forêt sont apparues dans les années 1960 en Scandinavie, et il en existe maintenant des milliers de par le monde (Sobel, 2016).



Lancer des initiatives préscolaires dans la nature ou des maternelles en forêt n'est peut-être pas envisageable pour la plupart des éducatrices et éducateurs de la petite enfance au Canada. Ils sont arrêtés par l'investissement financier et les obligations face au lieu et à la gestion du risque. Or, c'est surtout à donner du temps que l'on s'engage quand on choisit d'intégrer la nature dans nos programmes et nos activités. Prenez donc le temps d'inviter les enfants dans la nature.

Donnez-leur l'occasion d'explorer, de grimper, de faire des découvertes et de simplement être dans la nature. C'est un genre d'expérience qui contribue au sain développement des enfants. Les avantages dépassent de loin les risques. En fait, il y a beaucoup plus de conséquences néfastes pour les enfants s'ils demeurent à l'intérieur.

L'énoncé de position publié récemment sous le titre *Position Statement on Active Outdoor Play* (2015), de Susan Herrington, MLA, Université de la Colombie-Britannique, et de William Pickett, Ph. D., Université Queen's, décrit clairement l'importance du jeu actif à l'extérieur (<http://www.participaction.com/wp-content/uploads/2015/03/Position-Statement-on-Active-Outdoor-Play-EN-FINAL.pdf>). Les enfants qui s'engagent dans un type de jeu actif et même risqué retirent d'un tel mode de vie non seulement des bienfaits pour leur santé, mais aussi pour leur contact avec le monde extérieur, qui accroît leur potentiel de gestion environnementale. Les enfants sont incapables de prendre soin d'un univers qu'ils ne connaissent pas. Ils doivent apprendre à aimer la terre.

Les enfants ne bénéficient pas toujours de toutes les occasions qu'ils devraient avoir de jouer en plein air, car leur temps dehors et même leur temps de jeu est souvent limité par les adultes dans leur vie. Lorsque je suivais ma formation pour devenir éducatrice de la petite enfance, j'avais l'habitude d'emmener les enfants dehors

le moins longtemps possible, et ils s'amusaient sur un terrain de jeu clôturé même si au-delà s'étendait un vaste espace peuplé d'arbres, d'herbe, de roches, de bâtons, de boue, de collines et de terre. Jamais je me suis aventurée au-delà de la clôture. Je pensais que les enfants avaient besoin des structures du terrain de jeu pour s'amuser. C'était là l'étendue de ma compréhension du jeu et de l'apprentissage en plein air. Aujourd'hui, je sais qu'il y a un monde à découvrir et une foule de choses à apprendre dès qu'il y a un arbre, une motte de terre ou une mare d'eau. Dans le milieu naturel se produit un apprentissage véritable et authentique. Dans l'enfance d'autrefois, là où le jeu en plein air prenait beaucoup de place, les enfants apprenaient à gérer leurs propres querelles, à négocier leur entrée en scène à tour de rôle, à participer à des jeux risqués, à résoudre des problèmes, à créer des objets à l'aide de matériaux naturels et à établir des relations avec la flore et la faune ainsi qu'avec les autres habitants de la terre. Nous devons maintenir vivante une telle tradition.

Les forêts, les sentiers, les fleurs et les créatures qui habitent dans la nature débordent de merveilles à explorer. Que les enfants voient-ils lorsqu'ils s'étendent sur la pelouse et regardent le ciel? Que découvrent-ils lorsqu'ils soulèvent une roche? Lorsqu'ils marchent le long d'un sentier en forêt, qu'y a-t-il à découvrir et avec quoi peuvent-ils jouer? Que peuvent-ils apprendre en se balançant sur un tronc d'arbre? Le programme d'activité peut et doit émerger dans la nature. Ce que font naturellement les enfants dehors comme ériger des constructions de petite taille, bâtir une tanière, cueillir des petits fruits, trouver leur chemin dans un bois non balisé, suivre des traces d'animaux (Sobel, 2016) favorise leur développement dans tous les domaines. Tout, qu'il s'agisse de mathématique, de science, d'art, de langue, de littérature, de théâtre ou de jeu de construction, peut surgir de l'ombre à l'extérieur!

Le monde de l'enfant est nouveau, frais et beau, rempli de merveilles et d'excitation. Il est regrettable que pour la plupart d'entre nous, une vision d'une telle clarté, un instinct aussi sûr pour la beauté, soient atténués, voire anéantis, avant même que nous atteignons l'âge adulte. — Rachel Carson

Le mouvement scolaire en forêt et en nature en est à ses premiers pas au Canada, tandis qu'ailleurs dans le monde, il existe depuis plus longtemps. Ces



À titre de responsable d'un service de garde et d'éducatrice ou d'éducateur de la petite enfance, vous êtes bien placé pour changer les choses. Informez-vous à propos des écoles en forêt et en nature auprès de Forest School Canada. <http://www.forestschoolcanada.ca/>.

Vous pouvez également participer à une recherche financée par la Fondation Lawson <http://bit.ly/1VjKD2>. Communiquez avec moi à l'adresse diane.kashin@ryerson.ca.



mouvements prennent de plus en plus d'ampleur et sous-entendent une action coordonnée et préventive de la part de nombreux acteurs. Il n'y a pas de solution tout faite ou de remède miracle pour résoudre les crises que posent le jeu, la forme physique et la santé des enfants. Nos approches doivent être multiples (Frost, 2009).

Sachez que l'importance de plus en plus grande qu'on accorde au jeu en plein air n'est pas qu'une tendance, c'est un mouvement en pleine expansion, et vous avez la chance d'être aux premiers rangs! Le parterre est recouvert de saleté, d'herbe, de sable et de boue.

Diane Kashin a obtenu son baccalauréat de l'Université York et un diplôme en éducation de la petite enfance du Collège Seneca. Elle a travaillé pendant un certain nombre d'années dans le domaine de la garde d'enfants avant d'entreprendre des études de deuxième cycle à l'OISE/Université de Toronto et d'enseigner l'éducation de la petite enfance aux premier et deuxième cycles. Elle a obtenu une maîtrise et un doctorat en éducation, et sa thèse de doctorat intitulée *Reaching the Top of the Mountain: The Impact of Emergent Curriculum on the Practice and Self-Image of Early Childhood Educators* a été publiée en 2009. Elle a rédigé deux manuels scolaires publiés chez Pearson Canada en compagnie de Beverlie Dietze : *Playing and Learning in Early Childhood Education (2012)* et *Empowering Pedagogy (2016)*. Elle enseigne maintenant à temps partiel à la Ryerson University. Elle et M^{me} Dietze travaillent avec les collèges Okanagan, Lethbridge et Northern ainsi qu'avec la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance à un projet de recherche financé par la Fondation Lawson afin de mettre sur pied une formation spécialisée en jeu de plein air destinée à enrichir l'expérience des enfants. Mme Kashin est également l'auteure d'un blogue visant à soutenir l'apprentissage professionnel dans le domaine de l'éducation de la petite enfance : <http://tecribresearch.wordpress.com> et elle est présidente de York Region Nature Collaborative.

Références

Forest School Canada. <http://www.forestschoollcanada.ca/>.

Frost, Joe L. (2009). *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child Saving Movement*. Routledge, New York et London.

Sobel, David (2008). *Childhood and Nature. Design principles for educators*. Portland, ME, Stenhouse Publishers.

Sobel, David (2016). *Nature Preschools and Forest Kindergartens: The Handbook for Outdoor Learning*, St. Paul, MN, Redleaf Press.

RÉSEAU PANCANADIEN ET AU-DELÀ

SCÈNE CANADIENNE

Le nouveau ministre fédéral de la Famille, Jean-Yves Duclos, signale que ses homologues provinciaux et lui sont en bonne voie de donner forme à un programme national de garde d'enfants attendu depuis longtemps. Les gouvernements fédéral et provinciaux devraient en arriver rapidement à une entente-cadre pour un programme d'apprentissage et de soins de la petite enfance parce qu'ils ne partent pas de zéro. Le ministre Duclos a cité les anciennes ententes sur les principes d'un système de garde et le

travail mené par les provinces dans l'intervalle pour améliorer les services. Le ministre Duclos dit que le gouvernement veut améliorer la qualité des places de garde actuelles, les rendre plus abordables pour les familles et en créer de nouvelles pour les familles qui ont de la difficulté à accéder à des services de garde de qualité. Il a expliqué que les besoins en matière de financement pour les services de garde sont immenses, mais que les ressources sont limitées à tous les niveaux, y compris au gouvernement fédéral.

Le châtiment corporel pourrait être chose du passé au Canada.

Le gouvernement libéral a annoncé qu'il avait l'intention de mettre en œuvre toutes les recommandations de la Commission de vérité et de réconciliation. L'une de ces 96 recommandations consiste à retirer l'article 43 du Code criminel canadien. Cet article controversé permet à un enseignant ou à un parent d'utiliser une force raisonnable dans certaines circonstances pour corriger un enfant. La Cour suprême s'est penchée sur cet article en 2004 et l'a maintenu. Plus de 40 pays dans le monde ont banni le châtiment corporel des enfants, y compris la Suède et la Nouvelle-Zélande. Le sujet est controversé et tout n'est pas gagné d'avance. Pour retirer l'article 43 du Code criminel, il faudra qu'un projet de loi soit déposé devant le Parlement et adopté par celui-ci.

ALBERTA

En Alberta, un groupe d'enfants profitent de la saison froide grâce à une subvention de 100 000 \$ visant à les inciter à jouer dehors. Dans le cadre de sa stratégie en faveur du jeu en plein air, la Glenora Child Care Society a reçu des fonds de la Fondation Lawson, un groupe soucieux du mieux-être des enfants. La société, qui s'occupe de 75 enfants tous les jours, prévoit consacrer ces fonds à l'aménagement d'un terrain de jeu mieux adapté à l'hiver, à des excursions en plein air pour les enfants et à l'embauche de coordonnateurs de jeu dehors pour améliorer les périodes de jeu dans le froid. » Les enfants jouent de moins en moins, déclare le président la Fondation Lawson, Marcel Lauzière. Les enfants ont besoin de jeux libres à l'extérieur, des jeux qui leur permettent de prendre des risques, parce que nous savons que c'est bon pour leur développement. »

COLOMBIE-BRITANNIQUE

En Colombie-Britannique, les parents d'enfants d'âge préscolaire sont très au fait des longues listes d'attente et des frais élevés pour les services de garde, mais les besoins pour les services de garde après l'école sont encore plus criants : il manquerait 10 000 places de ce genre par rapport à 7 500 places pour les poupons et les tout-petits. Plusieurs facteurs compliquent l'exploitation d'un programme de garde après l'école. Il est plus difficile d'en faire les frais et de trouver du personnel prêt à travailler des quarts fractionnés et à accepter des heures qui n'équivalent pas à du temps plein. Il n'est pas facile non plus de trouver des locaux. Les endroits les plus pratiques se situent dans les écoles, mais encore faut-il que celles-ci disposent d'une salle polyvalente, telle une salle de classe non utilisée.

MANITOBA

En se fondant sur les recommandations du récent rapport de la Commission sur les services de garde, le premier ministre manitobain Greg Selinger a annoncé une stratégie de longue haleine qui aidera à créer un régime de garde universellement accessible,

qui réduira les frais pour les parents, qui ajoutera 12 000 nouvelles places, et qui améliorera la formation et les salaires des éducatrices. Le chiffre de 12 000 places provient du nombre d'enfants figurant sur la liste d'attente centralisée de la province, ce qui signifie que tous les enfants qui attendent une place en auront une. La stratégie rendra aussi les services de garde plus abordables pour les familles en leur offrant une subvention et des frais dégressifs, ce qui fait que les familles entièrement subventionnées n'auraient pas de frais à payer.

La province mettra aussi en œuvre les recommandations du rapport touchant les effectifs, notamment : veiller à ce que les services de garde continuent à embaucher et à retenir les meilleurs effectifs en mettant graduellement en place une échelle salariale provinciale; travailler avec les établissements postsecondaires pour doubler les possibilités de formation offertes aux intervenantes en service de garde dans les programmes collégiaux à temps plein, offrir de la formation en milieu de travail, et élargir les programmes à double reconnaissance de crédits dans les écoles secondaires; investir dans la formation des Autochtones à faible revenu et des Néo-Manitobains; et explorer une proposition clé de la commission voulant que les divisions scolaires assument la responsabilité des services de garde des enfants d'âge scolaire.

Pat Wege, de l'Association des services de garde du Manitoba, dit qu'elle milite en ce sens depuis 40 ans et qu'elle est très heureuse qu'un plan soit enfin en place pour réduire la longue liste d'attente.

ONTARIO

Pour la deuxième année consécutive, l'Ontario a augmenté le salaire des éducatrices de la petite enfance et des autres professionnels de la garde d'enfants dans les milieux agréés. L'Ontario verse une augmentation de salaire 1 \$ l'heure aux travailleurs admissibles du secteur des services de garde agréés, ce qui fait passer l'augmentation totale à 2 \$ l'heure, en sus des avantages sociaux. La province fournit également une augmentation supplémentaire de 10 \$ par jour aux fournisseurs de services de garde en milieu familial agréés qui sont admissibles, la faisant passer le total à 20 \$ par jour. Ces deux augmentations entraînent en vigueur dès janvier 2016. Ces augmentations permettront de recruter les meilleures éducatrices de la petite enfance et professionnelles de la garde d'enfants possible et de les garder. Elles contribuent également à combler l'écart salarial entre les éducatrices de la petite enfance inscrites des programmes à temps plein de maternelle et de jardin d'enfants et les travailleuses des services de garde agréés.

QUÉBEC

Les centres de la petite enfance du Québec ferment leurs portes pour exercer des pressions sur le gouvernement qui menace d'imposer des compressions d'au moins 120 millions de dollars. L'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPPE), qui représente les CPE publics à but non lucratif, prévoit lancer une campagne pour contrer les mesures d'austérité du gouvernement provincial. Les exploitants des CPE disent que les compressions budgétaires affectent l'éducation et les services offerts aux



jeunes enfants du réseau public québécois. Ces compressions ont forcé des CPE à refuser des jeunes enfants ayant besoin de soins ou de supervision supplémentaires ou ayant des besoins particuliers. L'AQCPPE rapporte que, même si elle prévoit mener des moyens de pression dans l'année, elle est toujours disposée à discuter avec le gouvernement. Québec compte malgré tout aller de l'avant avec ses compressions, mais le ministère de la Famille se dit ouvert aux discussions.

SASKATCHEWAN

En décembre, les résidents de Régina ont accueilli le premier groupe de réfugiés syriens parrainés par le gouvernement. Les organismes s'occupant des réfugiés s'efforcent de trouver des places en service de garde pour les enfants syriens qui arrivent en Saskatchewan. Les familles ont besoin d'un service de garde pour différentes raisons, notamment pour que les parents puissent apprendre l'anglais. La Société portes ouvertes Regina a 63 places et dessert un nombre bien grand d'enfants puisque certains ne viennent qu'à temps partiel, soit seulement le matin ou l'après-midi. Jusqu'à maintenant, Regina a accueilli 353 réfugiés, y compris 130 enfants de moins de 5 ans, et en accueillera encore d'autres. La Société portes ouvertes dit qu'il est important que les enfants réfugiés fréquentent un service de garde avec d'autres enfants. « Les enfants canadiens leur servent de modèle linguistique et les enfants réfugiés peuvent vivre une belle expérience interculturelle. »

CALENDRIER

AVRIL

6-9

Vancouver (C.-B.)

Research on Adolescents and Adults: If Not Now, When? 7^e Congrès biennal sur les adolescents et les adultes aux prises avec des troubles du spectre de l'alcoolisation fœtale. Information : <http://interprofessional.ubc.ca/AdultsWithFASD2016>.

MAI

5

Richmond (C.-B.)

2^e atelier sur le leadership antérieur au congrès annuel de l'ECEBC : *A Leadership Journey: It's in you*. Consultez le calendrier des événements de l'ECEBC pour en savoir davantage : <http://www.ecebc.ca>.

5-7

Richmond (C.-B.)

45^e congrès annuel de l'ECEBC (2016) : *The Ripple Effect: Continuing the Journey Through Our Ethical Practices*. Inscription : www.ecebc.ca/events.

26-28

Winnipeg (Man.)

Be Inspired! Be Incredible! L'Association des services de garde du Manitoba présente son 39^e congrès annuel sur l'apprentissage et les soins de la petite enfance. Inscription : <http://mccahouse.org/conferences/register-online>.

27-28

Regina (Sask.)

La SECA a le plaisir d'annoncer ses ateliers de mai

La Saskatchewan Early Childhood Association (SECA) a le plaisir d'annoncer les ateliers qui se tiendront à Regina et qui seront offerts par des animateurs connus qui ne sont pas venus dans la province depuis des années, mais qui attirent les foules avec leurs stratégies et outils éclairés, positifs, très inspirants et pratiques. Notez bien les dates. Inscription : <http://seca-sk.ca>.

JUIN

10-11

Dartmouth (N.-É.)

Congrès du printemps *Being a Professional*

La NSCCA s'est associée au Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia et au Centre provincial de ressources préscolaires pour organiser et tenir son congrès du printemps. Cet événement vise offrir des ateliers éducatifs, pratiques et de qualité pour améliorer la pratique, le professionnalisme et la qualité des soins au profit des enfants et des familles de la Nouvelle-Écosse. Information : <http://nschildcareassociation.org/june2016confereceandtradeshov>.

SEPTEMBRE

16-17

Ottawa (Ont.)

L'Association of Early Childhood Educators Ontario et la Coalition ontarienne pour de meilleurs services éducatifs à l'enfance tiendront leur congrès annuel provincial.

NOVEMBRE 2017

28-30

Victoria (C.-B.)

From the Outside Looking In... Congrès de 2017 sur la déficience et le mieux-être autochtone de la British Columbia Aboriginal Network on Disability Society. Information : <http://bcands2017gathering.com>.

RESSOURCES

Journées Au jeu Canada — Guide de la tenue d'événements

Le document de l'Association internationale de jeu Canada guide notre réflexion sur la tenue d'événements à l'occasion des journées Au jeu, propres à favoriser l'émergence du jeu chez les enfants et à en goûter tous les bienfaits. À cette fin, le guide aborde les sujets clés suivants :

- l'importance du jeu dans la vie des enfants;
- les concepts et les composantes de base d'événements à organiser à l'occasion des journées Au jeu Canada;
- les éléments à garder en mémoire pour la planification de tels événements;
- huit superbes endroits où jouer.

Les journées Au jeu Canada ont été lancées dans le but d'organiser des événements spéciaux de nature

à fournir aux enfants une occasion unique de s'adonner au jeu dans un esprit créatif. Ce genre d'événements agréables pour les enfants et les familles se tiennent dans de nombreuses collectivités et en toutes saisons, en plein air ou à l'intérieur.

Au Canada, les journées Au jeu se déroulent dans les milieux de la petite enfance, durant les activités estivales sur les terrains de jeu, dans les écoles ou dans le cadre de vastes célébrations communautaires comme la Journée de la famille ou la fête du Canada.

Pendant trois ans, à partir de 2002, l'Association canadienne des parcs et loisirs et l'Association internationale de jeu ont formé équipe avec un organisme parrain pour mettre en marche une initiative nationale de type journées Au jeu. Ce partenariat a donné lieu à de nombreux événements qui se sont tenus dans de petites et de grandes collectivités d'un bout à l'autre du pays.

Téléchargez le guide sur le site Web l'Association internationale de jeu : <http://www.ipacanada.org/playdayseng.pdf>.

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Rapport final de la Commission manitobaine sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants

Le province du Manitoba fait un pas en avant dans la création d'un système de garde d'enfants universellement accessible pour les familles manitobaines. Grâce à ce système, les frais seront moins élevés, 12 000 places de plus s'ouvriront en garderie et les éducatrices et éducateurs de la petite enfance recevront davantage de formation et de meilleurs salaires. Ce rapport servira de modèle aux autres provinces ainsi que pour l'établissement d'un système national de garde d'enfants au Canada. À lire, le rapport de la commission : www.gov.mb.ca/fs/childcare/childcare_news/pubs/final_report.pdf.

Vers un Canada plus sain — Rapport d'étape 2015 sur la promotion du cadre fédéral, provincial et territorial sur le poids santé

Les ministres de la Santé et des Modes de vie sains, du Sport, de l'Activité physique et des Loisirs de tout le pays ont entériné et publié le *Rapport électronique 2015 sur le poids santé* qui met en lumière les mesures en cours pour assurer l'application des directives du document de 2010 intitulé *Freiner l'obésité juvénile : Cadre d'action fédéral, provincial et territorial pour la promotion du poids santé* et qui fournit une mise à jour des données disponibles les plus récentes et de l'information sur les indicateurs du poids santé. Lire ce rapport sur le site du Réseau pancanadien de santé publique : www.towardshealthiercanada.ca