

Interaction

VOLUME 32, NUMÉRO 2, PRINTEMPS 2019

Principes, professionnels et pratiques

Façons d'appliquer nos principes et nos croyances à notre pratique professionnelle

Le contrôle de l'impulsivité chez les enfants : se laisser guider par la nature



Éducation de la petite enfance
revenir sur le passé
se tourner vers l'avenir



Enfants • Familles • Communautés

Du 10 au 13 avril 2019

Hyatt Regency Vancouver (C.-B.)

www.ecebc.ca

ECEBC | early childhood
educators of BC

Celebrating 50 Years. 1969 – 2019



CANADIAN
CHILD CARE
FEDERATION

FÉDÉRATION
CANADIENNE DES
SERVICES DE GARDE
À L'ENFANCE



Principes, professionnels et pratiques

10 Mieux mettre en pratique les principes de base de l'éducation préscolaire : pourquoi et comment?
Nicole Royer

15 Le contrôle de l'impulsivité chez les enfants : se laisser guider par la nature
Olivia Donato, Samantha Quinn, Eden Barrow, Nicole MacIsaac et D^{re} Sharon Quan-McGimpsey

21 Espoir et attentes d'une mère
Robin McMillan – Consultante principale, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

Sections

OPINIONS

2 Dans les coulisses
Claire McLaughlin

3 À l'interne

4 Critique de livre : *Inquiry-Based Early Learning Environments: Creating, Supporting and Collaborating* - par
Susan Stacey
MaryAnn Farebrother

IDÉES

5 L'effet du milieu de travail du service de garde sur le bien-être des jeunes enfants
Rashin Lamouchi, ÉPEA et Leah Brathwaite

NOUVELLES

22 Réseau pancanadien et au-delà

24 Calendrier

24 Recherche



La photo sur la couverture a été prise par **KOLTS forest school Program – Seneca King campus Observation Laboratory Teaching School.**

Dans les coulisses

Le printemps est enfin arrivé au pays après l'un des hivers les plus ardues depuis plus d'une décennie. Les différentes plaintes entendues d'un bout à l'autre du pays confirment la rudesse du dernier hiver, tout comme les statistiques sur les précipitations records de neige, les nouveaux records de froid extrême et aussi la pluie verglaçante et la glace. Il est clair que les paroles « It's been a long cold lonely winter » de la célèbre chanson « Here Comes the Sun » des Beatles trouvent tout leur sens chez nous! Nous sommes soulagés de l'arrivée du printemps et fiers d'avoir survécu au froid. Ces épreuves finissent par nous faire acquérir une certaine résilience, et bon nombre d'entre nous avons adopté des principes et des attitudes de survie que nous tenons pour acquises après toutes ces années.

Le présent numéro d'*Interaction* examine comment les éducatrices de la petite enfance mettent en pratique nos valeurs, principes et croyances dans l'exercice de leurs fonctions, comme : les enfants apprennent par le jeu, chaque enfant est unique, les enfants guident leur apprentissage avec l'encadrement des éducatrices.

Mais l'article de Nicole Royer nous apprendra que « [e]n dépit de bonnes intentions, mal saisis dans leur essence, les principes fondateurs de l'action pédagogique sont souvent galvaudés dans la pratique et traités de manière compartimentée. Et l'article de la consultante principale de la FCSGE sera une source d'inspiration. Robyn y traite de l'espoir qui la guide dans son rôle de mère d'un enfant atteint d'apraxie verbale. Elle sait en son for intérieur que son enfant apprend à son propre rythme et que l'important pour elle est de se demander s'il est heureux et non pas s'il est au même niveau que ses petits amis.

Ne manquez pas le compte rendu de l'ouvrage *Inquiry Based Early Learning Environments Creating, Supporting and Collaborating* de Susan Stacey. Il s'agit d'un livre inspirant qui amène les éducatrices à comprendre ce qu'est l'apprentissage fondé sur le questionnement et comment le mettre en œuvre dans le travail important qu'elles font auprès des jeunes enfants.

J'espère qu'au moment où vous lirez notre magazine vous serez ou aurez été au congrès national de la FCSGE et de l'ECEBC à Vancouver. Sous le thème « Revenir sur le passé. Se tourner vers l'avenir », ce congrès est l'occasion de forger ou de renouer des amitiés ainsi que d'approfondir nos connaissances sur l'éducation de la petite enfance, en plus de raviver notre flamme pour notre profession.

Enfin, le présent numéro d'*Interaction* est le dernier que vous recevrez en format papier deux fois par an. Nous allons adopter un format de périodique professionnel en ligne qui sera plus souple et mis à jour régulièrement et qui comportera un blogue, des nouvelles du secteur de la petite enfance, des histoires et du matériel de formation continue.

Continuez à nous faire part de vos recherches, vos idées, vos articles, vos annonces d'événements, vos nouvelles et vos opinions pour que nous puissions les faire connaître au secteur pancanadien de la petite enfance. *Votre voix compte!*

Claire McLaughlin

Rédactrice en chef, *Interaction*
cmclaughlin@cccf-fcsga.ca

Interaction

VOLUME 32, NUMÉRO 2, PRINTEMPS 2019

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-fcsga.ca; site Web : www.cccf-fcsga.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	Christie Scarlett
Administratrice	Taya Whitehead
Administratrice	Angie Stevenson
Administratrice	Joan Arruda
Administratrice	Linda Cottes
Administratrice	Cathy Ramos
Administratrice	Laura Fowler Massie
Administratrice	Donna Stapleton

CONSEIL DES MEMBRES

Alberta Family Child Care Association	Ashton Sharpe
Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario	Chanequa Cameron
Association of Early Childhood Educators of Alberta	Nicki Dublenko
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador	Meredith Loveys
Association of Early Childhood Educators of Quebec	Julie Butler
BC Aboriginal Child Care Society	Karen Isaac
BC Family Child Care Association	Tracie Bourgeois
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	Charlene Gray
Home Child Care Association of Ontario	Kim Hiscott
Manitoba Child Care Association	April Kalyniuk
Nova Scotia Child Care Association	Catherine Cross
Saskatchewan Early Childhood Association	Georgia Siourounis
Soins et éducation à la petite enfance du Nouveau-Brunswick	Jean Robinson
Yukon Child Care Association	Cyndi Desharnais

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



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

La FCSGE bénéficie d'un généreux soutien de
la Fondation Lawson et de la Fondation Muttart.

LAWSON
FOUNDATION





À L'INTERNE

Réunion nationale des représentants des organismes affiliés

La FCSGE a pu réunir ses affiliés – les organismes provinciaux de la petite enfance – de tout le pays au début de novembre grâce à la Fondation Lawson. Il s'agissait de la deuxième fois en deux ans que la FCSGE a pu tenir une telle réunion en personne. Le fait de réunir les affiliés en personne

permet de solidifier nos liens. Le ministre de la Famille, des Enfants et du Développement social, Jean-Yves Duclos, a assisté à la réunion, a répondu aux questions des affiliés et a pris part aux discussions sur l'orientation des politiques de la petite enfance.



Réunion nationale des affiliés de la FCSGE à Ottawa avec le ministre de la Famille, des Enfants et du Développement social, Jean-Yves Duclos

Early Learning Leadership Caucus de l'Alberta et de la Saskatchewan

Grâce au financement de la Fondation Muttart, la FCSGE a pu continuer à appuyer l'évolution des Early Learning Leaders Caucus de l'Alberta et de la Saskatchewan. Avec le soutien et l'engagement de la FCSGE, ces groupes de chefs de file se concentrent sur l'avenir des services d'apprentissage et de garde de la petite enfance ainsi que sur la constitution professionnelle du secteur dans ces provinces et sur la meilleure façon d'en servir les intérêts et de s'en faire le porte-parole.

Professionnels et praticiens de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants travaillant auprès des familles des militaires et des vétérans

La FCSGE est fière d'avoir été l'un des partenaires de l'Institut Vanier qui ont travaillé à l'élaboration d'une toute nouvelle ressource pour le secteur canadien de la petite enfance : *Professionnels et praticiens de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants travaillant auprès des familles des militaires et des vétérans*.

Les enfants et les familles de militaires et de vétérans ont des besoins, un vécu et des réalités qui leur sont propres et que les professionnels de la petite enfance comprennent trop souvent mal ou, pire encore, dont ils font fi. Cette ressource veut éveiller notre secteur et l'informer au sujet du rôle qu'il a à jouer auprès de ces personnes et avec celles-ci.

Vous pouvez télécharger cette ressource à partir du site Web de la FCSGE ici : <http://www.cccf-fcsge.ca/wp-content/uploads/WorkingWith-ELCC-FR-2019.pdf>

Si vous souhaitez obtenir des exemplaires de cette ressource pour la distribuer à un congrès ou un autre événement, communiquez avec Robin à rmmillan@cccf-fcsge.ca. Elle fera les démarches nécessaires pour l'envoi.



CRITIQUE DE LIVRE

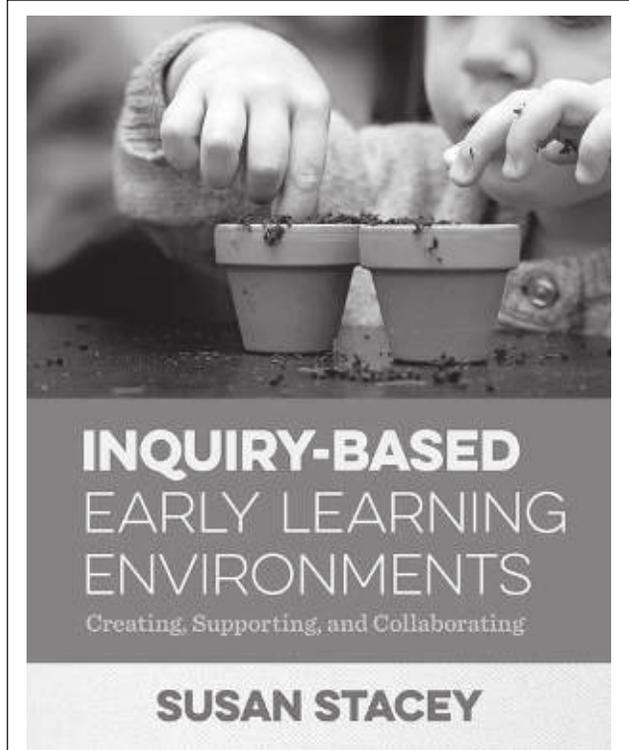
Inquiry-Based Early Learning Environments: Creating, Supporting and Collaborating

par **MaryAnn Farebrother**

Cet ouvrage constitue un précieux ajout aux ressources dont ont besoin les éducateurs et éducatrices, les administrateurs et les enseignants au post-secondaire en service de garde et d'éducation à titre d'outil efficace pour les encourager à faire preuve de curiosité avec les enfants. Stacey encourage en effet les éducateurs et éducatrices de la petite enfance (ÉPE) à manifester leur disposition à poser des questions en présence des enfants dans les milieux de garde et d'éducation. Elle fournit une analyse appréciable de la façon dont les ÉPE et les enfants peuvent, ensemble, bâtir un corpus de connaissances. Elle tisse un cycle de questionnement tant pour les éducateurs et éducatrices que pour les jeunes enfants à des fins de clarté et de compréhension du rôle des ÉPE.

Comme dans ses autres ouvrages, Stacey écrit en vue d'un mode d'apprentissage axé sur la pratique, en insérant des témoignages qui mènent à une meilleure compréhension de la pratique fondée sur la recherche. Les termes clés sont expliqués dans un style très lisible et sont accompagnés de diagrammes, de témoignages et de photographies vraiment explicites. Ainsi en est-il de la différence entre les termes *invitation*, *provocation* et *proposition*. Elle pose des questions pour stimuler la réflexion des ÉPE : des questions à propos du matériel, de l'espace, de la prise en compte du temps... Elle invite les ÉPE à prendre le temps voulu pour laisser les idées et les questions « bouillonner »; elle montre ainsi l'importance de la pratique et de la façon d'être avec les enfants.

Les éducateurs et éducatrices sont invités à se poser, avec les enfants, des questions de type action-recherche en période de réflexion et de planification du programme pour les enfants. Ces questions les aident à comprendre comment forger intentionnellement un environnement riche pour les jeunes enfants au moment où il leur faut « revenir, réfléchir à nouveau et répéter » pour approfondir le questionnement. La curiosité des enfants et leur émerveillement sont accrus grâce à l'apprentissage axé sur le questionnement. Ce dernier conduit à un engagement plus sérieux et donne un sens plus profond à ce que vivent les enfants et les ÉPE. À son tour, « le questionnement est le résultat naturel d'un engagement profond ». Stacey propose aux ÉPE d'accorder de l'importance aux questions et aux idées des enfants, de se poser leurs propres questions et d'avoir une ouverture face aux nouvelles idées. Le



Inquiry-Based Early Learning Environments: Creating, Supporting, and Collaborating

Par **Susan Stacey** - www.suestacey.ca

Redleaf Press; en vente dès le 4 septembre 2018;
ISBN: 978-1-60554-581-3; 36,95 \$; 168 pp.

Inquiry-Based Early Learning Environments jette un regard en profondeur sur le questionnement des enfants. Quelle forme prend le questionnement dans les milieux de garde de la petite enfance? Quelle part l'environnement physique et psychologique joue-t-il dans le questionnement des enfants et dans le processus cognitif des enseignants? L'ouvrage examine le questionnement sous toutes ses facettes, y compris celle d'un milieu de nature à soutenir les relations et à créer une culture qui invite à courir le risque de la réflexion de même qu'à soutenir enseignants et enfants, à inclure les familles, à utiliser la prise de notes pour alimenter la réflexion sur le travail tout en tenant compte, bien entendu, de l'environnement physique ainsi que des objets et des aires qu'il renferme.

Soixante-dix photographies en couleur illustrent les témoignages à propos de l'environnement et les exemples des diverses façons d'aborder le questionnement dans le monde.

questionnement est une façon d'être que devraient remarquer et cultiver les ÉPE.

Stacey fait preuve d'une réelle compréhension du rôle de l'ÉPE auprès des jeunes enfants dans les programmes de garde et d'éducation de la petite enfance. *Inquiry Based Early Learning Environments Creating, Supporting and Collaborating* est un livre inspirant qui oriente le personnel et l'aide à comprendre et à appliquer le principe de l'apprentissage axé sur le questionnement dans son important travail auprès des jeunes enfants!

MaryAnn enseigne dans le programme ELCC Major du baccalauréat d'études sur l'enfant au Mount Royal University à Calgary (Alberta). Elle a été récipiendaire du prix de distinction AECEA 2014 et elle siège au conseil de l'AECEA tout en étant membre du conseil des membres de la FCSGE.

i d é e s

Équilibre émotionnel dans le secteur de la garde d'enfants



L'effet du milieu de travail du service de garde sur le bien-être des jeunes enfants

Rashin Lamouchi, ÉPEA et Leah Brathwaite

« Un avenir prometteur appartient aux nations qui investissent intelligemment pour le compte de leurs tout jeunes citoyens. »

– D^r Jack Shonkoff

Les milieux de travail de la petite enfance

Les cinq premières années de la vie constituent une période de croissance et de développement rapides. Il est donc crucial de créer et de maintenir des environnements de haute qualité si l'on veut que les enfants s'épanouissent et se développent pleinement. Il nous incombe, en tant que société, de veiller à ce que les enfants deviennent des adultes émotionnellement sains (Institut de recherche en santé du Canada, 2018).

La recherche indique que les programmes de garde et d'éducation de la petite enfance (GÉPE) de grande qualité ont une incidence non négligeable sur le bien-être des enfants et fournissent les assises de l'apprentissage permanent (Giguère et Desrosiers, 2010; Geoffroy et coll., 2010). Au Canada, les parents ont peu de choix quant aux programmes de GÉPE, les trois principales méthodes étant, selon Statistique Canada, le service de garde à domicile, la garderie et les programmes privés (Sinha, 2014; McCuaig, Bertrand et Shanker, 2012). La recherche s'est beaucoup penchée sur le pour et le contre de chaque forme de garde, et bien que les opinions diffèrent sur le meilleur type de programme pour chaque enfant, il demeure que la qualité du service est jugée le facteur le plus important et le plus immuable.



L'environnement dans lequel les enfants grandissent fait toute la différence, et pour que la qualité des programmes de GÉPE soit optimale, il faut disposer d'un personnel hautement qualifié et le maintenir en poste. (Institut de recherche en santé du Canada, 2018; Beach et coll., 2004).

D'après un grand nombre de recherches, les éléments suivants s'avèrent des prédicteurs importants de la qualité des programmes de GÉPE : le niveau salarial du personnel (Bigras et coll., 2010; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange et Tougas, 2000; Whitebrook, Howes et Phillips, 1998), le ratio personnel/enfants et la taille des groupes (OCDE, 2012), les conditions de travail (OCDE, 2017) et le perfectionnement professionnel (OCDE, 2017). La recherche a en outre prouvé que la syndicalisation était un moyen efficace, pour des professionnels de nombreux secteurs, y compris celui de la GÉPE, d'améliorer la qualité grâce aux salaires et avantages sociaux plus élevés, ce qui assure de surcroît le maintien en poste du personnel (Gananathan, 2015; Halfon, 2014; SCFP, 2016). La syndicalisation donne aux travailleuses et travailleurs une force collective et a le potentiel de rehausser les conditions de travail (Flanagan, Beach et Varmuza, 2013). Sur le plan individuel, la recherche montre qu'être membre d'un syndicat crée un climat de sécurité et de justice accrues et améliore la satisfaction au travail (SCFP, 2016; Goelman et coll., 2000). Comparativement au personnel non syndiqué, celui qui l'est a plus de chances de voir son surtemps rémunéré, de recevoir une formation professionnelle sur les heures de travail et d'avoir accès à une salle de repos, sous forme de salle réservée au personnel (Goelman et coll., 2000). Malgré ces conséquences positives, la syndicalisation tient peu de place dans le secteur de la garde d'enfants en Amérique du Nord. Au Canada en effet, seulement 21 p. 100 des éducatrices et éducateurs en service de garde sont syndiqués (Halfon, 2014) alors qu'aux États-Unis, ils sont moins de 5 p. 100 à l'être (Brooks, 2003).

De multiples études laissent entendre que les employeurs peuvent améliorer la qualité du service en offrant au personnel un régime supérieur d'avantages sociaux (Whitebook et Sakai, 2003). En Norvège, une étude quantitative de 170 000 employeurs et de 6 000 000 d'employés a permis de constater la présence d'une forte corrélation entre un salaire plus élevé, de meilleurs avantages sociaux et le maintien en poste du personnel (Olsen, 2012). Parmi les avantages qui offrent une mesure de « sécurité à long terme » (Doherty et Forer, 2002, p. 17), on compte l'assurance invalidité, l'augmentation de l'échelle salariale et les avantages qui rehaussent le salaire des employés. Dans une des études, on mentionne le fait que « tant qu'un salaire plus élevé et qu'une part dans la prise décision ne seront pas incorporés dans les pratiques exemplaires du personnel enseignant, les jeunes enfants seront privés de l'occasion indispensable de connaître des enseignants capables de promouvoir leur bien-être et leur développement émotionnels » (Cassidy, King, Wang, Lower et Kintner-Duffy, 2017, p. 1676).

Qu'en conclure?

Que la qualité dans le secteur de la GÉPE n'est pas un concept unique et homogène, mais plutôt « un phénomène multidimensionnel comportant une interaction entre différents facteurs complexes et dynamiques » (Goelman et coll., 2000, p. 3). Dans le milieu de la petite enfance, il n'est pas rare d'assister à la rencontre, dans une même salle de classe, de nombreuses personnes engagées dans l'action (Cassidy et al., 2017). Un tel système d'interconnexion porte à croire que les facteurs influant sur la vie des éducatrices et éducateurs, comme leur degré de satisfaction affective et financière dans leur milieu de travail, sont susceptibles d'influer à leur tour sur le bien-être et la santé générale des enfants et des familles sous leur protection (Cassidy et coll., 2017). Ceci est particulièrement vrai chez les nourrissons, les bambins et les enfants d'âge préscolaire, là où « le modèle

émotif » (Cassidy et coll., 2017, p. 1667) est crucial pour aider les enfants à développer leur propre intelligence émotive et pour les soutenir dans l'adoption de comportements affectifs appropriés (Moris, Denham, Basset et Curby, 2013).

Le bien-être de l'enfant est l'un des quatre piliers du document pédagogique ontarien sur la petite enfance, intitulé *How Does Learning Happen?* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014) et il représente une partie indispensable de la vision de la province pour le potentiel futur de tous les enfants. Selon ce document, les éducatrices et éducateurs jouent un rôle multidimensionnel dans le soutien des jeunes enfants et de leur famille (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). Afin de devenir des praticiennes et praticiens dont la pratique est axée sur la réflexion, ceux-ci doivent écouter, observer, prendre des notes et discuter avec les autres dans le but de mieux comprendre individuellement les enfants (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). Une tâche qui, toutefois, n'est pas facile, car bien des facteurs sont en jeu comme le bien-être émotif et financier influant sur l'efficacité de l'éducatrice ou de l'éducateur à soutenir les enfants sous sa garde.

Les interactions qui ont lieu entre les éducatrices et éducateurs de la petite enfance (ÉPE) accrédités et les jeunes enfants ont le pouvoir d'influencer à long terme le développement de ces derniers (Cleveland, Gunderson et Hyatt, 2003; Ackerman, 2006). Les interactions enfant-personnel qui sont de grande qualité entraînent des bénéfices socio-affectifs immédiats et développent chez l'enfant des compétences en littératie et en numératie, susceptibles de conduire à des gains à long terme que l'on constate dans l'amélioration des résultats aux tests et dans un niveau de scolarité plus élevé (Ackerman, 2006). Outre des résultats favorables sur le plan développemental, la recherche n'a cessé de constater une relation positive entre la qualité procédurale (c.-à-d.

les interactions et relations personnel/enfant et les techniques d'orientation du comportement) et celle du programme dans son ensemble (Taguma, Litjens et Makowiecki, 2012; Boo, Araujo et Tomé, 2016; Barros, Carvalho, Franco, Mendonca et Rosalem, 2011; Peisner-Feinberg, Clifford, Culkin, Howes et Kagan, 1999). Il est également important de noter que la qualité structurale (soit le niveau de scolarité du personnel et les conditions globales de travail) influent considérablement sur la qualité procédurale (Boo, Araujo et Tomé, 2016; OCDE, 2012; NICHD, 2000). Il est donc juste de conclure qu'il est essentiel pour les programmes d'établir un équilibre entre les deux types de qualité afin de parvenir à atteindre une grande qualité de service (Slot, Leseman, Verhagen et Mulher, 2015).

La grande qualité dans le domaine de la GÉPE dépend d'une main-d'œuvre diversifiée, instruite et bien rémunérée (McCuaig, 2004). La recherche indique que des relations sûres, stables et stimulantes avec les intervenantes et intervenants sont essentielles au développement optimal de l'enfant (McCuaig, Bertrand et Shanker, 2012). Pour créer un milieu de la petite enfance de grande qualité, il ne suffit pas d'ouvrir une garderie et d'embaucher du personnel; il faut instaurer des programmes offrant formations et avantages sociaux et payer un salaire compétitif afin de ne pas seulement recruter, mais aussi de garder en poste, des éducatrices et éducateurs qualifiés et renseignés (Ackerman, 2006; Phillips, Austin et Whitebook, 2016).

Le document *How Does Learning Happen?* cite le fait que les programmes qui soutiennent efficacement le bien-être des enfants sont censés « favoriser le sain développement des enfants et faire croître leur appréciation d'eux-mêmes » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 23). Un objectif difficile à atteindre quand le personnel lutte dans un milieu de travail complexe afin de développer sa propre identité professionnelle et de favoriser son



propre bien-être. Si l'on veut assurer un haut niveau de qualité, on doit, dans les programmes de GÉPE, cultiver un climat qui soutient sciemment non seulement les enfants, mais aussi les éducatrices et éducateurs à leur service (Phillips, Austin et Whitebook, 2016). Dans leur étude récente (2017), Cassidy et ses collègues insistent sur le fait que la meilleure façon de soutenir le bien-être des enfants dans les milieux de garde et d'éducation consiste à investir dans la rémunération et les conditions de travail du personnel.

Recommandations

Un salaire de niveau professionnel, des avantages sociaux et des conditions de travail adéquates sont essentiels au recrutement et au maintien en poste d'ÉPE professionnels hautement qualifiés (Cleveland, Gunderson et Hyatt, 2003). L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2017) a indiqué que les stratégies réalistes suivantes pouvaient être appliquées à l'appui du maintien en poste et de la satisfaction

du personnel ÉPE, et par conséquent de la qualité générale du programme (p. 34) :

1. De faibles ratios enfants-personnel et des groupes de taille réduite
2. Des salaires et des avantages sociaux compétitifs
3. Un horaire et une charge de travail raisonnables
4. Un faible roulement du personnel
5. Un bon environnement physique
6. Une gestion compétente et compréhensive

Il est important de tenir compte des stratégies susmentionnées car on constate de plus en plus que les éducatrices et éducateurs qui reçoivent du soutien et qui sont bien outillés offrent les meilleurs soins possibles aux enfants, car ils leur fournissent à leur tour les outils dont ceux-ci auront besoin pour naviguer dans la vie en assurant leur bien-être tant sur le plan physique que mental. Aussi est-il d'une importance capitale que nous agissions avec la même courtoisie en créant un milieu de travail positif pour ces personnes de confiance qui ont entrepris la tâche monumentale de s'occuper de nos enfants.

À propos des auteures

Rashin Lamouchi, ÉPEA

Rashin Lamouchi est une éducatrice de la petite enfance accréditée (ÉPEA) qui a récemment obtenu son diplôme du programme en leadership de la petite enfance du George Brown College. Dans le secteur de la petite enfance, Lamouchi a travaillé dans différents domaines, notamment en enseignement, en recherche et en politiques. Parmi les projets de recherche auxquels elle a participé sous l'égide du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC), citons *Cognitive Sensitivity et Toys or Tools? Using Tablet Applications for Open-Ended Literacy Learning*. Rashin Lamouchi défend les intérêts des enfants, des familles et de l'ÉPE comme profession, et ses intérêts actuels se situent au niveau

de la recherche sur l'égalité au travail, sur la justice sociale et sur les politiques en matière d'éducation.

Leah Brathwaite a récemment obtenu un baccalauréat spécialisé du programme de leadership en petite enfance du George Brown College et elle était stagiaire de recherche dans le cadre du projet de recherche subventionné par le gouvernement fédéral, intitulé *Toys or Tools? Using Tablet Applications for Open-Ended Literacy Learning*. Elle s'intéresse à la recherche sur la qualité des programmes de la petite enfance ainsi que sur les politiques et la défense des droits touchant la petite enfance.

Bibliographie

Ackerman, D. J. (2006). « The costs of being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages », *Educational Policy*, vol. 20, n° 1, p. 85-112.

Barros, R., M. Carvalho, S. Franco, R. Mendonça et A. Rosalém (2011). *A short-term cost-effectiveness evaluation of better-quality daycare centers* (Working paper No. 239). Inter-American Development Bank. [https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3961/A%20Short-Term%20Cost-%20Effectiveness%20Evaluation%20of%20BetterQuality%20Daycare%20Centers.pdf?sequence=1&isAllowed=y]

Beach, J., J. Bertrand, B. Forer, D. Michal et J. Tougas (2004). *Un travail à valoriser : la main-d'oeuvre du secteur de la garde à l'enfance au Canada*. Rapport principal. Mise jour des données sur le marché du travail. Ottawa (Ontario), Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance.

Bigras, N., C. Bouchard, G. Cantin, L. Brunson, S. Coutu, L. Lemay, M. Tremblay, C. Japel et A. Charon (2010). *A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services*, *Child & Youth Care Forum*, vol. 39, n° 3, p. 129-150. doi : 10.1007/s10566-009-9088-4.

Boo, F. L., M.C. Araujo et R. Tomé (2016). *How is child care quality measured? A toolkit*. Inter-American Development Bank. [https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7432/How-is-child-carequality-measured.pdf?sequence=4]

Brooks, F. P. (2003). *What differences unionizing teachers might make on child care in the USA: Results from an exploratory study*, *Child and Youth Care Forum*, vol. 32, n° 1, p. 3-22. [https://doi.org/10.1023/A:102224022546]

Cassidy, D.J., E.K. King, Y.C. Wang, J.K. Lower et V.L. Kintner-Duffy (2017). « Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours », *Early child development and care*, vol. 187, n° 11, p. 1666-1678.

Cleveland, G., M. Gunderson et D. Hyatt (2003). « Union effects in low-wage services: Evidence from Canadian childcare », *ILR Review*, vol. 56, n° 2, p. 295-305.

Doherty, G., et B. Forer (2002). *Unionization and quality in early childhood programs*. Ottawa (Ontario), Syndicat canadien de la fonction publique.

Flanagan, K., J. Beach et P. Varmuza (2013). *Une enquête auprès des services éducatifs et de garde à l'enfance offerts en garderie et en centre de la petite enfance au Canada : Résumé et faits saillants*, Ottawa (Ontario), Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance.

Gananathan, R. (2015). « Negotiating status: The impact of union contracts on the professional role of RECES in Ontario's full-day kindergarten programs », *Journal of Childhood Studies*, vol. 40, n° 1.

Geoffroy, M-C., S.S. Côté, C.-É. Giguère, G. Dionne, P.D. Zelazo, R.E. Tremblay, M. Boivin et J.R. Séguin (2010). « Closing the gap in academic readiness and achievement: The role of early childcare », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 51, n° 12, p. 1359-1367. doi :10.1111/j.1469-7610.2010.02316.x.

Giguère, C. et H. Desrosiers (2010). « Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants », dans *Étude longitudinale*

du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010), vol. 5, n° 1. [http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/milieux-garde.pdf].

Goelman, H., G. Doherty, D.S. Lero, A. LaGrange et J. Tougas (2000). *Caring and learning environments: Quality in child care centres across Canada. You bet I care!*, Guelph (Ontario), Centre for Families, Work and Well-Being, Université de Guelph.

Halfon, S. (2014). *Canada's childcare workforce. Moving Childcare Forward Project* (une initiative conjointe de la Childcare Resource and Research Unit, du Centre for Work, Families and Well-Being à l'Université de Guelph, et du Département de sociologie à l'Université du Manitoba), Toronto (Ontario), Childcare Resource and Research Unit. [https://movingchildcareforward.ca/images/policybriefs/MCCF_canadas_childcare_workforce.pdf].

Institut de recherche en santé du Canada (2018). Santé et développement de la petite enfance. [https://cichprofile.ca/fr/module/8/].

McCuaig, K. (2004). *From patchwork to framework: A child care strategy for Canada*. Toronto (Ontario), Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance. [https://ccaacacpsge.files.wordpress.com/2014/09/framework_cc.pdf].

McCuaig, K., J. Bertrand et S. Shanker (2012). *Trends in early education and child care*, Toronto (Ontario), Atkinson Centre for Society and Child Development.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Comment apprend-on? – Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*, Ottawa (Ontario), Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Morris, C.A., S.A. Denham, H.H. Bassett et T.W. Curby (2013). « Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence », *Early Education & Development*, vol. 24, n° 7, p. 979-999.

NICHD Early Child Care Research Network (NICHD) (2000). « Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers », *Applied Developmental Science*, vol. 4, n° 3, p. 116-135. doi : 10.1207/S1532480XADD0403_2.

Olson, K.A. (2012). « Our choices, our wage gap? », *Philosophical Topics*, vol. 40, n° 1, p. 45-61. [https://muse.jhu.edu/article/537209/pdf].

Organisation de coopération et de développement économiques (2017). *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Paris, France. [http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-fr].

Organisation de coopération et de développement économiques (2012). *Research brief: Minimum standards matter*. [http://www.oecd.org/education/school/48483409.pdf].

Organisation de coopération et de développement économiques (2006). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*. [https://www.oecd.org/education/school/startingstrongearlychildhoodeducationandcare.htm].

Peisner-Feinberg, E.S., R.M. Clifford, M.L. Culkin, C. Howes et S. Kagan (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical Report*. Chapel Hill (Caroline du Nord), Université de la Caroline du Nord à Chapel Hill, FPG Child Development Center.

Phillips, D., L.J. Austin et M. Whitebook (2016). « The early care and education workforce », *The Future of Children*, vol. 26, n° 2, p. 139-158.

Sinha, M. (2014). *La garde des enfants au Canada*. Statistique Canada Catalogue n° 89-652-X. Ottawa (Ontario), 11 p. Mettre l'accent sur les Canadiens : résultats de l'Enquête sociale générale, n° 005. [http://www.statcan.gc.ca].

Slot, P.L., P. Leseman, J. Verhagen et H. Mulder, H. (2015). « Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 33, n° 4, p. 64-76. doi :10.1016/j.ecresq.2015.06.001.

Syndicat canadien de la fonction publique (2016). *Recruter, notre succès : Services de garde*. [https://cupe.ca/sites/cupe/files/nsc_child_care_2016_fr_final.pdf].

Taguma, M., I. Litgens et K. Makowiecki (2012). *Quality matters in early childhood education and care: United Kingdom (England)*, Organisation de coopération et de développement économiques. [http://www.oecd.org/education/school/50165861.pdf].

Whitebook, M. et L. Sakai (2003). « Turnover begets turnover: An examination of job and occupational instability among child care center staff », *Early childhood research quarterly*, vol. 18, No 3, p. 273-293.



Équilibre émotionnel dans le secteur de la garde d'enfants

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance publie la rubrique IDÉES deux fois par année en partenariat avec le Child Development Institute et la School of Early Childhood, du Collège George-Brown. Pour contribuer à la rubrique IDÉES, veuillez communiquer avec Noor Jehan Kabani. Téléphone : 416-415-5000, poste 3935, télécopieur : 416-415-2565, courriel : NKabani@georgebrown.ca

Comité de rédaction :

- Noor Jehan Kabani, Collège George-Brown, rédactrice en chef
- Jan Blaxall, Dominion Learning Institute of Canada
- Patricia Chorney Rubin, Collège George-Brown
- Aurelia DiSanto, Université Ryerson
- Sue Hunter, Hunter Consultants
- Theo Lax, Child Development Institute
- Donna MacCormac, consultante en ÉPE et rédactrice à la pige



À PROPOS

Principes, professionnels et pratiques



PRINCIPES, PROFESSIONNELS ET PRATIQUES

Mieux mettre en pratique les principes de base de l'éducation préscolaire : pourquoi et comment?

Nicole Royer

Département des sciences de l'éducation
University du Québec à Trois Rivières

Introduction

L'auteure a enseigné à plus d'un millier d'intervenantes de la petite enfance durant les quinze dernières années, que ce soit des éducatrices travaillant en centre de la petite enfance, des responsables d'un service de garde en milieu familial, des éducatrices en garderies privées ou des agentes/conseil en soutien pédagogique ou technique. À travers des exemples, elle rend compte de quelques fausses croyances ou idées pas tout à fait justes qui font obstacle à la mise en pratique des principaux principes d'action pédagogique auprès des jeunes enfants.

Contexte

Le propos développé ici a pris naissance dans un programme de formation de type certificat universitaire pour adultes avec expérience de travail en petite enfance. Dans le cadre d'un des cours, les étudiants doivent expliciter leur compréhension de divers principes de base en les associant à leur pratique ou à des pratiques courantes, ou encore commenter des situations dépeintes à des fins d'analyse. Ce propos émerge aussi de discussions informelles tenues avec les intervenantes lors de congrès ou d'activités de formation non créditées. Il ne s'agit donc pas de résultats d'une étude systématique mais plutôt d'un condensé de ce que nous avons appris en tant que formatrice, et que nous soumettons dans le but de contribuer à une réflexion sur la préparation des intervenantes

En dépit de bonnes intentions, mal saisies dans leur essence, les principes fondateurs de l'action pédagogique sont souvent galvaudés dans la pratique et traités de manière compartimentée.

(formation initiale) et sur leur accompagnement durant leur carrière (coaching venant des collègues ou directions, activités ponctuelles d'enrichissement, reconnaissance du temps de planification) en milieu éducatif préscolaire.

Les intervenantes en services de garde préscolaire peuvent pour la plupart énoncer les principes de base préconisés au Québec via le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007) : Chaque enfant est unique; L'enfant est le premier agent de son développement; Le développement de l'enfant est un processus global et intégré; L'enfant apprend par le jeu; La collaboration entre le personnel éducateur ou les responsables de garde en milieu familial et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant. Nous allons dans ces pages examiner les conceptions touchant la mise en pratique des quatre premiers principes.

Les défis d'une mise en application cohérente et consistante des principes directeurs entourant l'action pédagogique sont réels. Nous sommes conscients que les personnels disposent de peu de temps de planification et de préparation des projets et activités, qu'ils doivent souvent composer avec des groupes d'enfants qui présentent des caractéristiques développementales et des intérêts fort divergents.

En dépit de bonnes intentions, mal saisies dans leur essence, les principes fondateurs de l'action pédagogique sont souvent galvaudés dans la pratique et traités de manière compartimentée. Nous donnons ici quelques exemples de mises en application des principes de base qui reposent sur une perspective lacunaire. Nous en montrons les faiblesses de manière légèrement caricaturale puisque condensée, afin de mettre en évidence l'utilité de revisiter et d'approfondir au fil du temps la compréhension des principes fondateurs tels qu'ils s'enracinent au quotidien.



Idée pas tout à fait juste concernant le principe : Chaque enfant est unique

« À chaque automne, on passe une semaine sur les arbres fruitiers et j'ai une panoplie d'activités déjà planifiées. »

Ce principe directeur dit que chaque enfant a un rythme de développement qui lui est propre, des intérêts qui lui sont particuliers, des besoins personnels. L'intervenante qui s'approprie ce principe sur le plan pratique gardera en tête que chaque enfant a vécu des événements particuliers durant les mois précédents, que tous n'ont pas le même intérêt pour les activités qu'elle prévoit (p.ex., dégustation de fruits, sortie, dessin, bricolage, comptine, posture de yoga, casse-tête). Par exemple, deux enfants du groupe peuvent avoir observé la croissance des cerisiers et des pommiers dans leur entourage durant tout l'été, et avoir même participé à cueillir et à cuisiner les premières récoltes. L'intervenante s'interrogera aussi sur le degré de difficulté du bricolage qu'elle a en tête en s'appuyant sur les observations réalisées au cours des semaines passées.

Nous savons que ce type d'activités thématiques est généralement apprécié par les enfants et leurs parents et qu'il donne lieu à des moments collectifs qui favorisent les liens interpersonnels. Les enfants peuvent aussi y faire des découvertes et des apprentissages pertinents. Cependant, le principe qui dit que chaque enfant est unique n'appelle pas ce genre d'activités montées d'avance en séquences avec exemples de réalisations typiques. Il faut en être conscient. Pensons simplement à l'importance d'être sensible à la motivation intrinsèque, c'est-à-dire être sensible à l'élan qui vient de l'enfant et au plaisir de faire l'activité sans égard au résultat espéré par l'adulte.

Nous savons aussi que les intervenantes doivent pouvoir compter sur un éventail d'activités possibles, pour composer justement avec une panoplie de facteurs changeants. C'est pourquoi elles élaborent et partagent, avec raison, leurs banques d'activités avec les collègues.

Mais comment s'assurer de revenir à la source du principe et vérifier qu'on le respecte, qu'on agit de manière à en maximiser les bienfaits auprès de chaque enfant? Selon nous la pierre angulaire de ce retour réflexif constant est l'observation quotidienne assortie de questionnement et d'écoute. Et ceci demande du temps, en plus d'un contexte paisible où l'intervenante n'est pas sous la pression de bien paraître, ou sous la pression d'assurer sa place dans l'équipe, ou encore sous la pression de répondre aux besoins criants des enfants aux prises avec des difficultés. Quant à cette pression de bien paraître, elle nous semble passablement répandue, les intervenantes craignant qu'on ne les trouve pas suffisamment compétentes si les productions ou performances des enfants de leur groupe ne

correspondent pas aux représentations véhiculées dans leur milieu ou aux performances des années passées.

La planification par thème (par ex., un thème par semaine) crée des occasions de varier les stratégies et les angles d'approche. Elle porte aussi le danger d'occulter les informations utiles (verbales et non verbales) venant des enfants en cours de route et de viser un résultat plutôt qu'un processus de découverte et d'appropriation pour les enfants, processus qui mènerait sur des pistes inusitées, insoupçonnées.

L'intervenante prend-elle le temps de sonder les intérêts du groupe et de concevoir des nouveautés qui font écho à ce qu'elle observe? A-t-elle la possibilité de le faire durant son temps de travail et de mener la réflexion qui s'ensuit? Pour pouvoir documenter sa pratique et développer sa perspective critique, l'intervenante se doit d'observer, de se questionner et d'écouter les réactions au fur et à mesure des mises en application. Ceci demande du temps et la confiance des employeurs et collègues (Craig et Paige-Smith, 2011).

Idée pas tout à fait juste concernant le principe : L'enfant est le premier agent de son apprentissage.

« Je favorise l'autonomie de l'enfant lorsque je le laisse faire. »

L'enfant a besoin d'autonomie, c'est bien vrai. Mais l'adulte éducateur demeure le guide vers l'intégration sociale, le guide vers l'acceptation des exigences de la réalité, le guide dans sa découverte de soi. Autrement dit, en demeurant constamment actif, l'adulte éducateur évalue les besoins de l'enfant au fur et à mesure, offre son soutien via des paroles, des gestes ou via l'environnement qu'il crée concrètement. Ainsi, lorsque l'enfant est activement occupé à découvrir et à exercer ses habiletés, et qu'il ne requiert pas d'assistance, l'intervenante profite du moment idéal pour observer, se questionner, réfléchir.

Prenons par exemple madame Mireille qui se dit : « L'enfant va apprendre de ses erreurs », ou « Si l'enfant apprend par lui-même, il s'en souvient davantage. » Comment voit-elle alors son rôle au regard des objectifs pédagogiques? A-t-elle pris soin de se demander si le défi anticipé pour cet enfant est à sa mesure, considérant non seulement les capacités de l'enfant mais aussi ses dispositions émotionnelles du moment? Suit-elle attentivement le déroulement de façon à offrir son soutien au besoin (en plus d'observer)?

Un des mandats des services de garde consiste à favoriser l'intégration sociale. Pour bien remplir ce mandat, l'intervenante montre à l'enfant l'importance d'accepter les exigences de la



réalité et de respecter les règles sociales. Par exemple, l'enfant n'a pas d'autre choix que d'attendre son tour lors des repas, collations ou soins quotidiens. Aussi, il se retrouve à diverses occasions seul à chercher quoi faire, quel jeu faire ou quel jouet prendre compte tenu des choix que ses pairs font simultanément. Ce sont des défis inhérents à la vie en service de garde, commandés par les contingences du milieu, il faut en prendre bien conscience : il ne s'agit pas d'exigences du développement harmonieux chez tout enfant de 12 ou 24 mois... Souvent, les manifestations d'impatience semblent prendre le dessus et les intervenantes tout comme les enfants en souffrent car on fait porter aux enfants une responsabilité qui ne leur incombe, pas plus qu'elle n'incombe la plupart du temps aux intervenantes. Il est donc important que l'intervenante reconnaisse et compose avec cette réalité sans colère, sans jugement, avec soutien. Il nous paraît que c'est là un défi majeur chez l'intervenante.

Lorsque madame Mireille dit à un enfant « Il faut que tu attendes ton tour, d'autres enfants attendent aussi, je n'ai pas 10 mains... » ou « Il faut partager », elle semble oublier que l'enfant ne lui fait pas de reproches, que le ratio n'est pas de son ressort, qu'elle est là pour aider l'enfant à composer avec ces contraintes tout en préservant son sentiment de bien-être à l'intérieur du service de garde. Nombre d'intervenantes, pressurisées par des impératifs administratifs, trouvent difficiles ces situations sur le plan socio-émotionnel. Bien sûr, l'enfant doit attendre son tour parce qu'il y a plusieurs enfants, et partager l'espace est incontournable. Il nous apparaît toutefois que bien des « il faut que » que les intervenants martèlent ou peinent à mettre en place dérivent ou découlent du ratio enfants/adulte, de l'aménagement de l'espace, des horaires de travail, et non des nécessités développementales elles-mêmes.

Ce qui complique le travail de l'intervenante, c'est que le jeune enfant a besoin de tester plusieurs fois les limites qui sont fixées. Il a besoin de vérifier la validité des limites et leur stabilité. Il cherche à savoir : Est-ce vraiment une limite et cette limite tient-elle avec telle et telle intervenante, tient-elle encore aujourd'hui? Et ce qui complique le travail de l'intervenante, c'est que ces répétitions peuvent siphonner ses réserves de patience.

Par exemple, Christine, 2 ans, croit se souvenir que madame Marie lui a dit qu'on ne pouvait pas crayonner sur le mur. Elle a besoin de se le faire redire, confirmer. Elle cherche à l'intégrer mais ce n'est pas facile à accepter. Et plus tard, elle s'approchera encore du mur avec deux crayons dans les mains : elle aura besoin de se le faire redire. « Est-ce encore interdit? ». Si l'intervenante laisse faire jusqu'à ce que sa colère gronde, elle risque d'abîmer sa relation de confiance avec l'enfant. Normalement égocentrique, l'enfant ne peut pas comprendre l'impatience de l'adulte autrement qu'en se sentant fautif. Idéalement, l'intervenante montre tranquillement à l'enfant qu'au fur et à mesure où il accepte la réalité et les convenances sociales, il a accès à de nouvelles possibilités. C'est ainsi qu'elle

montre à l'enfant qu'il peut lui faire confiance, car elle sait le guider vers de nouvelles découvertes et qu'il peut poursuivre son développement. Parfois, simplement détourner son attention vers ce qu'il peut découvrir ailleurs que sur le mur qu'il a envie de colorier suffit. Pour reprendre l'analogie du tuteur pour plantation, disons que le tuteur est là, solide, qu'il invite la plante à prendre de l'expansion tout en respectant son rythme. Le tuteur ne s'attaque pas aux racines de la plante, il guide son évolution. Et si la plantation a besoin d'engrais et de suppléments, pas de problème, le tuteur continue à jouer son rôle. Aussi paradoxal que cela paraisse, c'est aussi grâce à ces répétitions éprouvantes pour l'éducatrice que l'enfant développe son autonomie, sa capacité d'intégrer des règles et des normes pour pouvoir évoluer vers de nouveaux apprentissages (Falk et Rasse, 2016).

Idée pas tout à fait juste concernant le principe : le développement de l'enfant est un processus global et intégré

« Je travaille le développement global lorsque que je fais chanter les enfants tout en balançant les bras ».

Selon notre expérience comme formatrice, le **principe plus difficile** pour les intervenantes est celui qui concerne la mise en pratique de l'approche du développement global. La formation donnée aux futures intervenantes, par exemple dans les formations initiales et dans les préparations à l'emploi, découpe le développement en sphères et souligne les attentes selon les groupes d'âge, ce qui est fort bien justifié. Alors, comment concevoir que l'enfant se développe simultanément dans plusieurs sphères et qu'il n'est pas nécessaire de lui faire faire des exercices touchant la sphère la plus faible pour le faire cheminer dans diverses sphères, incluant la sphère la plus faible? Comment se convaincre que respecter l'approche du développement global ne se résume pas à stimuler diverses sphères durant la journée? Par exemple lorsque madame Lauriane entraîne les enfants de son groupe à chanter l'alphabet tout en balançant les bras, on ne peut pas affirmer qu'elle travaille en cohérence avec l'approche du développement global, et ce pour diverses raisons. D'une part, entraîner à une performance particulière tout un groupe de manière uniforme va à l'encontre de ce que l'approche prône (rappelons-nous le principe que chaque enfant est unique et qu'il faut mieux porter davantage attention au processus qu'au résultat). D'autre part, ces deux habiletés, réciter l'alphabet et balancer les bras à l'unisson ne sont peut-être pas accessibles à certains enfants du groupe au moment où elles sont visées par Lauriane (rappelons-nous que les niveaux de développement ainsi que les intérêts varient énormément dans un groupe préscolaire et que le programme pédagogique demande que l'on en tienne compte). Aussi, réciter une suite de lettres n'a rien de significatif pour l'enfant, ce qui met à



mal l'intention d'offrir des situations de communication signifiantes pour l'enfant, c'est-à-dire qui s'ancrent dans sa réalité.

Pour travailler dans l'optique du développement global, bien connaître le développement sous divers angles et voir les recoupements entre les domaines est une nécessité. Et c'est ce qui fait la force de bien des intervenantes en petite enfance, leur bonne connaissance des étapes de développement dans les principales sphères. Ainsi, lorsque madame Lauriane récite l'alphabet avec quelques enfants qui le désirent, qu'elle encourage ceux qui le désirent à balancer les bras ou à danser, d'autres à écouter en souriant, à produire les sons qu'ils sont en mesure de produire, elle orchestre davantage son soutien au développement dans une perspective globale. Elle est consciente qu'une activité enrichissante suscite diverses acquisitions simultanément, et que les acquisitions varient selon les enfants. Par exemple : le rythme, le plaisir de faire des sons tous ensemble, l'expression corporelle, la mémoire de la suite des lettres, la participation à l'activité collective. Madame Lauriane reconnaît alors que chaque enfant peut en retirer des bienfaits qui lui sont propres en tant qu'acteur, sans fixer son attention sur la performance collective du point de vue spectateur.

Réagissant à cette ligne de pensée, les intervenantes n'hésiteront pas à poser la question suivante : « Et les pièces de théâtre, et les spectacles que l'on monte en services de garde, êtes-vous en train de nous dire que ce n'est pas pertinent? ». La réponse à cette question mérite d'être nuancée et débattue cas par cas. Une première préoccupation serait de s'assurer que l'intervenante saisit bien qu'il serait inapproprié qu'elle pressurise les enfants en vue d'une performance précise qu'elle juge essentielle à la réussite de l'activité. Bien entendu, l'activité doit répondre aux besoins de développement des enfants et non au besoin de reconnaissance de l'intervenante. Ceci dit, lorsque l'intervenante garde en tête que le jeu est non seulement possible mais souhaité, qu'elle accorde aux enfants le pouvoir d'exprimer leurs intérêts ou leur non-intérêt, qu'elle reconnaît concrètement que le plaisir est un ingrédient essentiel, le contexte pédagogique prend une toute autre allure pour ouvrir la porte à la créativité et aux découvertes. L'intervenante met alors en action l'approche du développement global en participant elle-même au processus de création.

En tant qu'adultes, il est fort probable que nous ayons tous vécu la pédagogie centrée sur l'éducateur, centrée sur l'enseignant qui explique le pourquoi des choses et qui dit à tout le groupe quoi faire et comment le faire. La pédagogie préscolaire préconisée au



Québec préconise de se centrer sur l'apprenant, c'est-à-dire l'enfant, ses intérêts, ses besoins. Toutefois, les contingences et les contraintes des contextes de travail ne sont pas toujours à la hauteur de l'idéal préconisé. Certaines intervenantes ressentent une pression concernant la performance de leur groupe d'enfants, subissent des attentes venant des collègues, gestionnaires ou parents à l'endroit de spectacles dûment répétés et orchestrés. C'est pourquoi il serait utile de revenir à l'essence des principes directeurs et se questionner sur les bénéfices qu'en retirent les jeunes enfants, pas seulement lors de la prestation finale mais tout au long du processus qui y mènera.

Idee pas tout à fait juste concernant le principe « L'enfant apprend par le jeu ».

« Pour motiver les enfants à écrire des lettres et des chiffres, je leur dis qu'on fait semblant d'être à l'école, alors c'est du jeu pour eux. »

Lorsque madame Évelyne prépare un bricolage collectif pour son groupe, avec un modèle à suivre, elle orchestre une activité dirigée. Bien sûr, elle permet à chaque enfant de choisir les couleurs. Les enfants ont du plaisir et ils sont fiers, avec raison. Certains ressentent peut-être de l'anxiété devant ce défi. Cette activité véhicule une représentation de la performance qui est attendue, ce qui se marie moins bien avec l'approche du développement global. Ajoutons que lorsque madame Évelyne fait valoir qu'ils font semblant d'être à la maternelle, il est fort probable qu'elle soit la seule qui sache ce qu'est la maternelle pour l'avoir vécu. La plupart des enfants de 3



ou 4 ans en ont entendu parler mais comment pourraient-ils se représenter fidèlement ce contexte éducatif et faire semblant d'y être? Ajoutons d'ailleurs que ce type d'activités sous forme d'exercices collectifs imposés en lecture ou en écriture n'est même pas reconnu par tous les experts comme étant appropriée en maternelle 4 ou 5 ans (Larouche, April et Boudeau, 2015). Toutefois, Évelyne peut vouloir mettre à la disposition des enfants les lettres de leur prénom, les chiffres marquant leur âge, divers types de papier ou de tampons encres, des ciseaux et divers types de crayons, et les laisser explorer, échanger entre eux, s'imiter, poser des questions et s'amuser. Évelyne crée alors une situation propice à l'observation, qui la renseignera sur les réalités du moment dans son groupe et la guidera vers les prochaines activités dans le respect des différences. Cet exemple montre combien l'adulte éducateur a tendance à récréer le cadre d'apprentissage qu'il a connu enfant, et qui la plupart du temps convient davantage aux enfants d'âge scolaire.

Au préscolaire, le jeu bienfaisant est une activité ludique autodéterminée par l'enfant (Gillain-Mauffette, 2011). Autrement dit, une activité dans laquelle l'enfant fait des choix, explore, s'exprime. Et on sait qu'à cet âge l'enfant explore à travers tous ses sens, s'interroge, aime vérifier, aime tester. Il a besoin de temps et d'espace pour faire un câlin à la poupée, ensuite la lancer par terre, lui mordre les doigts, l'assoir sur une chaise pour la nourrir et la secouer pour voir le clignement de ses yeux. Que l'intervenante veuille lui montrer comment prendre soin d'un bébé n'aurait ici que peu de pertinence puisque ce qui est en train de se passer, c'est ce que l'enfant a besoin d'explorer.

Voici comment peuvent se distinguer l'activité de type exercice et le jeu libre :

« Plaisir, spontanéité, libre choix du matériel (on peut même détourner des objets de leurs fonctions premières), des partenaires, de la direction (on ne sait pas automatiquement où cela va aller, cela peut changer en cours de route, pas de résultat prédéterminé attendu) et de la durée (on arrête de jouer quand on veut) sont les composantes essentielles du jeu dit « libre ». Si une ou plusieurs de ces composantes sont absentes on s'éloigne du jeu pur. Si l'enfant est obligé par exemple, de jouer avec un jeu précis et d'une façon désignée cela devient un exercice et non pas du jeu. » (Gillain-Mauffette, 2011).

Qu'un enfant demande à madame Évelyne de lui écrire des lettres qu'il pourra copier évoque une toute autre situation. Dans ce cas-ci, la demande vient de l'enfant qui, pour toutes sortes de raisons, souhaite maîtriser ces lettres. On comprendra alors que l'intervenante sera bien avisée de lui fournir le modèle qu'il demande. Elle s'intéressera à sa production sans pression supplémentaire et aussi sans laisser entendre aux autres enfants que ce serait bon qu'ils fassent comme cet enfant et écrivent des lettres.

Conclusion

Ces exemples démontrent la nécessité de bien saisir les principes fondateurs de manière intégrée, d'en voir les recoupements et d'être capable de jongler avec ces principes au quotidien dans la réalité d'un service de garde. On ne saurait les mettre correctement en application de façon compartimentée. En effet, une perspective intégrative des principes directeurs donne des balises à l'intervenante pour éviter les dérives. Par exemple, on ne saurait justifier une planification de jeux libres seulement, puisque l'intervenante se doit de proposer du matériel et des activités adaptées aux intérêts et niveaux de développement variés, sur la base de ses observations régulières, de sa réflexion et de son écoute. À l'opposé, on ne saurait justifier une planification faite exclusivement d'activités dirigées puisqu'on vise à soutenir l'enfant en tant qu'apprenant actif et que le jeu constitue le contexte optimal. Finalement, la perspective du développement global reconnaît la contribution d'une multitude de sources d'apprentissage favorables au développement du jeune enfant sans limiter les territoires d'action à un nombre de disciplines scolaires prédéfinies. En d'autres mots, la perspective du développement global invite à mettre l'accent sur les situations significatives pour l'enfant et de là, enrichir, stimuler, accompagner. Elle ne demande pas de se plier à des attentes de performance définies par des disciplines délimitées tel que le français, la mathématique ou les sciences. La perspective du développement global ouvre la porte à une multitude de projets créatifs, donne aux intervenantes une latitude appréciable pour arrimer les activités aux réalités et aux intérêts des enfants et pour déployer leurs forces créatives et leur propre plaisir d'œuvrer parmi les petits. On ne peut que souhaiter voir les intervenantes des services de garde préscolaire saisir cette occasion de créer un quotidien adapté aux réalités du moment.

Tout comme le développement de l'enfant, le développement professionnel des intervenantes en service de garde trouve un terrain plus fertile lorsque l'accent est mis sur le processus plutôt que sur une performance standardisée, lorsque la personne évolue dans un contexte de soutien plutôt que de sanction et qu'on lui reconnaît un caractère unique. Et on ne saurait clore l'analogie sans évoquer l'importance du plaisir au travail qui se communiquera aux enfants et qui pourra nourrir la créativité de l'intervenante tout comme celle des enfants, dans un climat au potentiel ludique prometteur.

Nicole Royer est professeure au département des sciences de l'éducation. Elle enseigne aux intervenantes des services de garde préscolaire depuis plusieurs années. Ses travaux de recherche portent sur la qualité de vie au travail des intervenantes des services de garde préscolaire et sur le développement socio-émotionnel du jeune enfant.

Bibliographie

Falk, J. et M. Rasse (2016). L'autonomie, ce n'est pas laisser faire? Spirale, 80(4), 247-249. doi:10.3917/spi.080.0247.

Gillain-Mauffette, A. (2011). La place du jeu au préscolaire. [https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/04/la_place_du_jeu_au_prescolaire.pdf].

Gouvernement du Québec (2007). *Accueillir la petite enfance*. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf].

Larouche, H., J. April et M. Boudreau (2015). Entre socialisation et scolarisation : quelle est la mission éducative de la maternelle? *Psychologie Préventive*, 48, 3-10.



PRINCIPES, PROFESSIONNELS ET PRATIQUES

Le contrôle de l'impulsivité chez les enfants : se laisser guider par la nature

par **Olivia Donato, Samantha Quinn,
Eden Barrow, Nicole Maclsaac et
D^{re} Sharon Quan-McGimpsey**

L'importance du jeu en plein air dans la routine des enfants n'est pas un concept nouveau pour les parents et les enfants. Des éducateurs influents, comme Maria Montessori et Rudolf Steiner, ont déjà mis de l'avant toute la valeur du contact avec la nature et du jeu pratique (Turtle, Convery et Convery, 2015). Les Autochtones assurent déjà une éducation axée sur la Terre à leurs enfants depuis des milliers d'années (Andrachuk, 2015). Le jeu en plein air peut favoriser le développement cognitif, physique, social, linguistique et émotionnel (Maynard, Waters et Clement, 2013). Plus précisément, les liens entretenus par les enfants avec la nature favoriseraient leur développement personnel, le sens de la maîtrise de leur destinée et leur résilience (McArdle, Harrison et Harrison, 2013; Roe et Aspinall, 2011).

Malgré tous les avantages connus de l'apprentissage en plein air, il n'est encore pas courant d'inclure la nature dans les programmes au quotidien. Certains croient que la diminution du temps de jeu à l'extérieur pourrait être attribuable à des idées qu'entretient la société sur la sécurité des enfants, à l'augmentation prononcée du temps que les jeunes enfants passent devant les écrans et à un manque d'appui de la part des administrations scolaires (Ridgers, Knowles et Sayers, 2012). Malheureusement, moins d'un enfant sur dix passe du temps dans la nature ou peut identifier des créatures sauvages (Savery, Cain, Garner, Jones, Kynaston, Mould et Wilson (2017). Dans notre société moderne, soucieuse des risques, des parents croient qu'en gardant leurs enfants à l'intérieur, ils les protègent. En conséquence, les enfants ont peu d'occasions d'oser prendre des risques formateurs et d'acquérir de l'autonomie en plein air, ce qui se répercute sur leur capacité à sentir qu'ils sont maître de leur comportement.

Curieusement, l'apprentissage en plein air dirigé par les enfants « semble avoir un effet positif sur [ceux] qui sont perçus comme étant “sous-performants” dans la salle de classe » (Maynard et coll., 2013). Cette affirmation est particulièrement intéressante si l'on tient compte des effets positifs potentiels que le jeu en plein air peut avoir sur la gestion du comportement des enfants. Dans les écrits portant sur l'influence de la nature sur le comportement, on trouve peu d'information sur la façon dont les enfants arrivent à contrôler leur impulsivité en plein air. Lorsque





les enfants arrivent à maîtriser leur impulsivité, les éducatrices notent qu'elles utilisent moins de stratégies de gestion du comportement.

La présente étude exploratoire compare les points de vue de quatre éducatrices de la petite enfance sur le contrôle de l'impulsivité chez les enfants en plein air et à l'intérieur d'un service de garde. Ces éducatrices ont été amenées à donner leur définition du contrôle de l'impulsivité, des exemples d'occasions où elles ont dû gérer l'impulsivité des enfants, et leurs impressions des stratégies qu'elles utilisent auprès des enfants pour les aider à contrôler leurs émotions. Les récits des éducatrices illustrent clairement que le contrôle de l'impulsivité chez les enfants est différent en plein air par opposition à

l'intérieur. La collecte de l'information, qui correspond certes au point de vue des éducatrices, montre l'efficacité de la nature et l'incidence de celle-ci sur le contrôle de l'impulsivité dans le contexte d'une école en forêt.

École en forêt

Le mouvement de l'école en forêt existe depuis la fin des années 1950 et a porté divers noms (p. ex. : école de la forêt et de la nature, école en mouvement, maternelle dans la nature) (O'Brien et Murray, 2007). Bien que les écoles en forêt prennent différentes formes, elles sont généralement fondées sur une approche holistique de l'apprentissage qui se déroule dans un cadre naturel en plein air et qui est mené par l'enfant (Maynard et coll., 2013). Dans un programme d'école en forêt, les enfants s'investissent dans un apprentissage régulier et répété en plein air qui est facilité par une personne responsable compétente (Harris, 2017).

Contrôle de l'impulsivité

Le contrôle de l'impulsivité, décrit parfois comme le contrôle inhibiteur, a trait à l'autorégulation, qui est la capacité de maîtriser son comportement, ses émotions ou ses pensées (Maynard et coll., 2013). Les éducatrices ont défini le contrôle de l'impulsivité le contrôle de l'impulsivité de manière semblable, et l'une a décrit le manque de contrôle comme étant « [une] incapacité à réguler ses émotions et les choses qui se passent à l'intérieur d'un enfant, ou même d'un adulte d'ailleurs. Ça revient à l'autorégulation. » Cette éducatrice a aussi fait un lien entre le manque de contrôle de ses impulsions et un débordement d'« adrénaline »,

qui empêche l'enfant de se concentrer sur ce qu'il doit faire.

Après avoir fourni leur définition, les éducatrices ont décrit des situations qui illustrent leurs interactions avec des enfants ayant de la difficulté à contrôler leur impulsivité. Une analyse des descriptions des éducatrices a permis de dégager quelques grands thèmes qui semblent le plus influencer le contrôle de l'impulsivité chez les enfants, à savoir : l'espace physique, la répartition du temps passé dans chaque milieu et les stratégies des éducatrices avec les enfants.

Espace physique

Dans l'ensemble, les résultats montrent que le degré de stimulation offert par l'environnement extérieur a une incidence



positive sur le contrôle de l'impulsivité. Les entrevues avec les éducatrices révèlent qu'à leur avis les enfants ont besoin de plus de soutien dans le local de la garderie que dans la nature.

Les éducatrices ont aussi fait valoir que quand elles devaient intervenir auprès d'un enfant en forêt, les stratégies utilisées pour gérer le comportement portaient des fruits beaucoup plus rapidement que dans la garderie. Par exemple, une éducatrice a avancé que « quand on est à l'intérieur, on se trouve dans un espace confiné [et] c'est dans cet espace que l'énergie doit rester ». Une autre éducatrice a expliqué que « dans la salle, on peut sentir les vibrations qui se dégagent du corps [des enfants] tellement ils sont tendus ». Les grands espaces dans la forêt auraient ainsi un effet calmant et thérapeutique sur les enfants. Aux dires d'une éducatrice, « dans la forêt, il y a tellement plus d'espace pour que cette énergie puisse se déplacer et ça... nous invite tout simplement à être nous-mêmes. »

Selon les éducatrices, la relation qu'entretiennent les enfants avec l'environnement constitue un autre aspect de l'espace physique qui influe sur le contrôle de l'impulsivité. Une éducatrice a expliqué qu'il y avait un plus grand sens de l'égalité dans la forêt que dans la garderie parce qu'on ne peut rien y posséder et que par conséquent tout est neutre. Vu l'impossibilité d'être propriétaires des choses, les enfants sont mieux en mesure de contrôler leur impulsivité puisque toutes les choses appartiennent à tous. Elle a ajouté un exemple : « Quand un enfant apporte un jouet de la maison, il dira "regarde ce que j'ai apporté", mais dans la forêt, c'est comme "regarde mon bout de bois", "ah ok, mais regarde le MIEN"... Personne n'est propriétaire d'un bout de bois, ni d'un arbre. Alors, ils arrivent à contrôler leurs impulsions parce que personne ne pense "si j'ai ça, alors je suis mieux que toi". »

Une éducatrice a fait référence à l'auto-identification aux caractéristiques physiques et sensorielles de la nature et à son effet sur la maîtrise des impulsions chez les enfants. Elle a mentionné que vu que les enfants étaient exposés à une infinité de possibilités d'exploration en plein air, leur identité unique transpirait dans leur jeu et leurs interactions les uns avec les autres et avec les éducatrices.

Par ailleurs, les éducatrices ont mentionné que les aspects physiques de la nature pouvaient aussi gêner le contrôle de l'impulsivité chez les enfants. Dans certains cas, ces derniers peuvent ressentir une surcharge sensorielle, ce qui entraîne une dysrégulation. Une éducatrice a donné comme exemple un jour



où le vent semait le chaos en raison de sa force. Ce vent soufflait fort et réduisait la mobilité, ce qui empêchait les enfants de contrôler leurs impulsions alors qu'ils tentaient de trouver un moyen de rester en sécurité. L'éducatrice a conclu que « autant la forêt est géniale, autant il y a des éléments qui empêchent d'en profiter. »

Répartition du temps passé dans chaque milieu

Une comparaison des environnements extérieur et intérieur fait ressortir le rôle intéressant que joue le temps passé dans chacun des milieux. Les récits des éducatrices montrent que le temps passé à l'intérieur de la garderie à faire des activités quotidiennes était bien différent de celui dans la forêt. Une éducatrice a mentionné que, dehors, les enfants avaient l'occasion de se détendre et d'exercer leur patience. Elle a raconté l'exemple des enfants qui utilisaient une perceuse à main. Or, il n'y avait que deux perceuses. Alors, les enfants ont résolu le problème simplement en s'assoyant sur la bêche et en



Stratégies des éducatrices avec les enfants

Les données recueillies pour la présente étude montrent qu'il y a moins besoin de recourir à des stratégies de gestion du comportement en plein air. Ceci dit, les éducatrices ont fait ressortir quatre stratégies clés utilisées à l'école en forêt qui ont une incidence sur le contrôle de l'impulsivité.

Premièrement, les éducatrices ont convenu qu'elles devaient déterminer le bon moment pour intervenir et offrir un soutien. Elles ont expliqué qu'il doit y avoir un équilibre entre encadrer le comportement des enfants et leur laisser un sentiment de liberté. Une éducatrice a dit qu'il s'agissait « [de] voir si [les enfants] peuvent gérer leur comportement eux-mêmes et... [d']intervenir en cas de besoin. » Deuxièmement, elles ont mentionné que l'une des stratégies importantes consiste à suivre la direction donnée aux activités par les enfants dans les milieux d'apprentissage en plein air. Une éducatrice a avancé que le temps et l'espace que procure la forêt correspondent davantage à la façon naturelle d'apprendre des enfants. Troisièmement, les éducatrices ont noté que la modélisation d'un comportement approprié était une stratégie majeure. Elles ont vu que les enfants s'inspiraient souvent des comportements mis en pratique par les éducatrices. Par exemple, lors d'une discussion sur les stimulus environnementaux, l'une d'elles a souligné que la réaction de l'éducatrice à la pluie avait eu plus d'effet sur le contrôle de l'impulsivité chez les enfants que la pluie elle-même.

attendant que leurs pairs aient fini leur tour. Ils ont pu s'entendre les uns avec les autres sans dispute. Et il n'y a pas eu de dispute non plus au moment du lavage des mains à l'extérieur. Une éducatrice a expliqué qu'en forêt « il n'y a jamais d'enfant qui dit "c'est moi le premier" ».

Au bout du compte, les éducatrices interviewées ont utilisé les exemples du lavage des mains et de la perceuse pour illustrer la capacité des enfants à contrôler leur impulsivité et à résoudre des problèmes en faisant preuve de patience et en attendant leur tour. Elles ont aussi convenu que l'école en forêt encourageait les enfants à ralentir et à profiter du temps passé dehors. Par opposition, le temps passé dans l'espace confiné de la garderie pourrait mettre la patience à rude épreuve et inciter les enfants à se hâter de faire les activités quotidiennes. Selon les éducatrices, le comportement en forêt est plus libérateur, ouvert, exploratoire et d'un rythme plus lent qu'à l'intérieur de la garderie. Elles ont dit que « [les enfants] sont libres, ils ont du temps, ils ont cette ouverture pour grandir et pour explorer ce qu'ils veulent. »

Enfin, et par-dessus tout, l'une des stratégies abordées par les éducatrices a été celle de laisser la nature agir en tant qu'éducatrice. Les éducatrices ont renoncé à leur rôle de pédagogues et s'en sont remises non seulement à la nature pour les aider à guider les enfants, mais aussi aux enfants eux-mêmes. Pour une éducatrice, il peut être particulièrement difficile de lâcher prise et de permettre aux enfants de prendre des risques en plein air. Toutefois, la capacité de le faire met en évidence toute la force des liens entre une éducatrice et un enfant. Par exemple, l'une des participantes à l'étude a témoigné de l'importance pour une éducatrice d'avoir une relation solide avec les enfants puisque cela lui permet d'utiliser des stratégies appropriées pour chacun (p. ex. : « Je sais que cela fonctionne pour moi et cet enfant, mais cela ne fonctionne peut-être pas pour cet enfant et une autre personne »). Ce lien étroit sert aussi de base en la confiance que les adultes peuvent placer dans la capacité des enfants à percevoir les dangers et les risques. Une éducatrice a précisé que : « Il s'agit plutôt pour moi d'être à l'aise avec les



risques que comporte la forêt. Je dois me sentir plus à l'aise par rapport aux risques et me demander si une situation présente un risque ou plutôt un danger. » Les éducatrices ont laissé la nature guider les actions et les interactions des enfants et leur ont donné des moyens de juger, sous leur supervision, des risques afférents à leurs choix d'activités. Ainsi, lorsque les éducatrices ont donné aux enfants le pouvoir de décider de leurs actions lors d'expériences d'apprentissage en plein air, elles ont jugé qu'ils étaient mieux aptes à contrôler leur impulsivité et qu'il serait moins difficile de les surveiller.

Analyse

Dans l'ensemble, l'étude a relevé qu'il y avait une grande différence entre la capacité des enfants à contrôler leur impulsivité en forêt par rapport à l'intérieur de la garderie. Les éducatrices ont dit recourir à moins de stratégies de gestion du comportement en plein air. Elles ont aussi rapporté que la résolution de conflits entre les enfants fonctionnait mieux dans la nature. L'étude a conclu qu'il y avait quelque chose dans la façon dont l'énergie circule librement dans la nature qui aide les enfants à contrôler leur impulsivité, ce que les quatre murs d'une garderie ne permettent pas.

Dans la forêt, le programme s'éloigne de l'apprentissage par matière, ce qui place les enfants au cœur d'un confluent unique entre un espace physique riche, un temps illimité et des stratégies d'éducation axée sur l'enfant (voir la figure 1). L'analyse des données recueillies pour la présente étude a aidé à comprendre comment ces trois éléments sont indissociables dans la nature et fonctionnent de manière concertée pour aider les enfants à maîtriser leur impulsivité. Le sentiment que le temps s'arrête à l'extérieur encourage les enfants à explorer leurs capacités et à réfléchir à leurs décisions au lieu de se dépêcher de faire les activités, ce qui améliore le contrôle de leur impulsivité. Jumelée à un espace physique, l'école en forêt a éliminé la notion de conformité et le sentiment de propriété et a donné aux enfants la possibilité de tisser des liens entre eux, de comprendre, de partager et de collaborer dans l'environnement. En contrepartie, la nature a apporté un élément de liberté qui ne se trouve généralement pas à l'intérieur d'une garderie. Tout cela mène au dernier élément, soit le changement des rôles. Le fait que le contrôle ne soit plus entre les mains des éducatrices mais entre celles des enfants encourage les éducatrices à croire en la capacité des enfants à prendre des décisions qui sont réfléchies et sages. Cela incite aussi les enfants à croire en leurs propres capacités. Vu que les rôles (entre les éducatrices et les enfants), le temps et l'espace étaient modifiés, les enfants ont profité de chaque expérience qui s'est présentée à eux dans la nature. Selon les données amassées, les éléments du temps et de l'espace sont indissociables. Les deux fonctionnent ensemble de manière unique pour créer un milieu d'apprentissage favorable à la

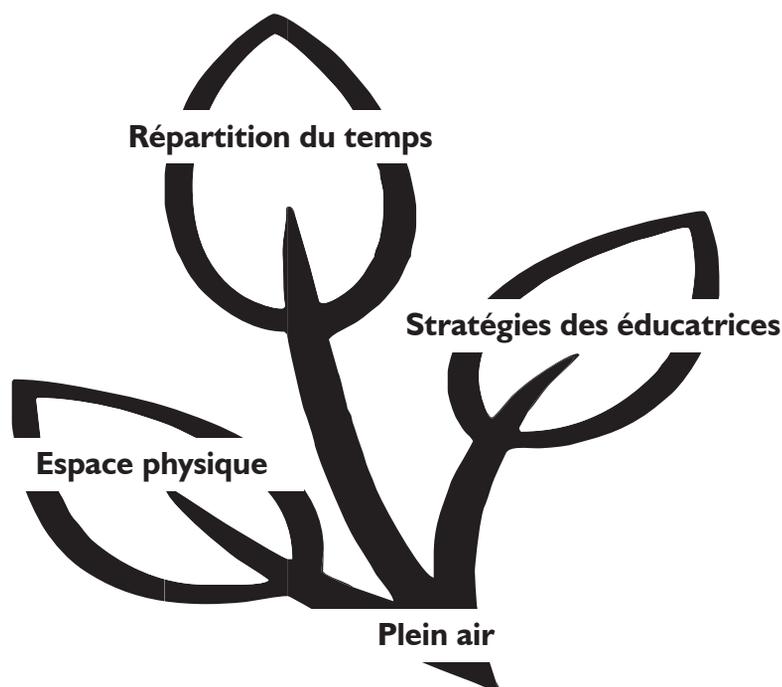


Figure 1 : Modèle des facteurs contribuant au contrôle de l'impulsivité chez les enfants dans la nature

fois aux enfants et aux éducatrices. Les enfants peuvent ainsi être en communion avec la nature et revoir leur perception d'eux-mêmes; la nature favorise aussi leur affirmation de soi. Bien que l'étude ait porté sur les enfants inscrits à une école en forêt, il est pris pour acquis que toutes les interactions ouvertes et authentiques avec la nature peuvent favoriser le contrôle inhibiteur des enfants, étant donné que le temps et l'espace physique sont illimités dans tous les aspects de la nature.

L'équipe de recherche s'est tout particulièrement intéressée à l'effet de l'environnement d'apprentissage extérieur sur l'estime de soi des enfants. L'identité de soi-même est enracinée dans les rôles sociaux et le contexte social. L'attribution du pouvoir à l'intérieur des murs d'une garderie par rapport à en plein est un thème qui revient dans toute l'étude. Les résultats suggèrent qu'au moment de passer de l'intérieur de la garderie à la forêt, les rôles sociaux changent tant pour les éducatrices que les enfants, ce qui crée un espace favorisant le contrôle de l'impulsivité. Quant à l'espace physique, les éducatrices ont abordé la valeur du matériel d'une salle de garderie, tel que les jouets, et le fait que posséder ce matériel était souvent associé à un élément de supériorité chez les enfants. Or, en plein air, tout le matériel se trouve en abondance, ce qui fait que les enfants se voyaient comme des égaux et ne cherchaient plus à définir leur identité par le fait de posséder quelque chose. Cette étude a aussi examiné le rôle des éducatrices par rapport aux



enfants et à leur apprentissage dans la nature. À l'instar de recherches antérieures, notre étude a montré que, en plein air, les éducatrices renonçaient à certains aspects de leur rôle, pour devenir davantage des collaboratrices et des facilitatrices. Il en est ainsi résulté un rapport de force égal entre les enfants et les éducatrices, ce qui a permis aux petits de prendre des décisions et d'agir de manière autonome. Cela corrobore des études antérieures selon lesquelles les enfants créent de nouveaux rôles sociaux dans la nature (Harris, 2017; Maynard et coll., 2013). La présente étude avance que les indicateurs de pouvoir et les rôles sociaux à l'intérieur d'une garderie ne tiennent plus dans la nature. Cela aiderait au contrôle de l'impulsivité parce que les enfants assument des rôles sociaux reflétant leurs intérêts et leurs forces, ce qui au bout du compte nourrit

leur motivation. Qui plus est, cela permet aux enfants de découvrir leur propre identité par l'entremise des moyens qu'ils utilisent pour interpréter la nature. Ce constat corrobore des recherches antérieures selon lesquelles les enfants qui n'assument pas de rôle de chef de file dans une salle de classe sont capables de le faire en plein air (Maynard et coll., 2013).

En conclusion, la présente étude suggère que des interactions authentiques avec la nature jouent un rôle important dans l'amélioration du contrôle de l'impulsivité chez les enfants. La nature fait fi des structures formelles et les remplace par une somme infinie de temps et d'espace, ce qui change les rôles à la fois des enfants et des éducatrices. Les résultats de cette étude montrent un changement clair du comportement des enfants entre l'intérieur d'une garderie et la forêt. Ce changement favorable pourrait s'expliquer par le fait que les aspects distincts et complexes de la nature travaillent de pair pour favoriser un apprentissage conscient.

Auteure-ressource – Olivia Donato, BCD

Eden Barrow, Nicole MacIsaac, Samantha Quinn, baccalauréat spécialisé en développement de l'enfant, École de l'éducation de la petite enfance, Collège College.

D^{re} Sharon Quan-McGimpsey, professeure, École de l'éducation de la petite enfance, Collège Seneca d'arts appliqués et de technologie, Toronto (Ontario)

Références

Andrachuk, H. (2015). *Forest and nature school in Canada: A head, heart, hands approach to Outdoor Learning*. [<http://childnature.ca/wp-content/uploads/2017/10/FSC-Guide-1.pdf>].

Harris, F. (2017). « The nature of learning at forest school: practitioners' perspectives », *Education 3-13*, vol. 45, n° 2, p. 272-291. doi : 10.1080/03004279.2015.1078833.

Maynard, T., J. Waters et J. Clement (2013). « Child-Initiated Learning, the Outdoor Environment and the "Underachieving" Child », *Early Years: An International Journal of Research and Development*, vol. 33, n° 3, p. 212-225.

McArdle, K., T. Harrison et D. Harrison (2013). « Does a Nurturing Approach That Uses an Outdoor Play Environment Build Resilience in Children from a Challenging Background? », *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, vol. 13, n° 3, p. 238-254.

O'Brien, L. et R. Murray (2007). « Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain », *Urban Forestry & Urban Greening*, vol. 6, n° 4, p. 249-265.

Ridgers, N., Z. Knowles et J. Sayers (2012). « Encouraging play in the natural environment: A child-focused case study of Forest School », *Children's Geographies*, vol. 10, n° 1, p. 49-65.

Roe, J. et P. Aspinall (2011). « The restorative outcomes of forest school and conventional school in young people with good and poor behaviour », *Urban Forestry & Urban Greening*, vol. 10, n° 3, p. 205-212.

Savery, A., T. Cain, J. Garner, T. Jones, E. Kynaston, K. Mould et D. Wilson (2017) « Does engagement in Forest School influence perceptions of risk, held by children, their parents, and their school staff? », *Education 3-13*, vol. 45, n° 5, p. 519-531.

Turtle, C., I. Convery et K. Convery (2015). « Forest Schools and Environmental Attitudes: A Case Study of Children Aged 8-11 Years », *Cogent Education*, vol. 2, n° 1.



PRINCIPES, PROFESSIONNELS ET PRATIQUES

Espoir et attentes d'une mère

par **Robin McMillan**

Consultante principale, Fédération canadienne des services
de garde à l'enfance

De l'espoir, j'en aurai toujours. L'espoir d'un lendemain meilleur. L'espoir de mettre en pratique les leçons apprises aujourd'hui pour résoudre les difficultés de demain. Avoir un enfant atteint d'apraxie verbale me force à ne jamais perdre espoir.

Mon fils Ewan est un symbole d'espoir. Je serai franche. Je trouve difficile de voir ses pairs franchir des étapes de leur développement à un rythme bien différent de celui de mon fils. Cependant, je m'encourage du fait qu'il fait des progrès tous les jours. Ses progrès m'ont appris à ne rien tenir pour acquis. Il n'est pas question de se demander **SI** Ewan apprendra quelque chose ou à faire quelque chose, mais plutôt **QUAND** il l'apprendra. Il a son propre rythme, qui continue de progresser, tout doucement.

Ewan est un jeune garçon heureux de 12 ans. Bien qu'il ait moins d'amis intimes que moi à son âge, ce n'est pas grave. Il a une personnalité différente de la mienne. Peut-être qu'il n'a pas besoin des mêmes choses que moi ou des mêmes choses que ce que je veux. J'essaie de ne pas projeter mes attentes sur ce qu'il vit. J'essaie de guider mes actions en me demandant : « Est-il heureux? ». Sinon, que puis-je faire pour l'aider à être heureux?

En dépit des troubles associés à l'apraxie de la parole dont il souffre, comme ses difficultés à communiquer des pensées complexes et à participer à des conversations détaillées, il est une telle inspiration. Il ne se replie jamais sur lui-même. Il veut interagir avec ses pairs et essayer de nouvelles choses. Ce qu'il faut, c'est l'exposer à toutes sortes de choses. Depuis qu'il est tout petit, mon mari et moi avons cherché des activités qu'il pourrait essayer. Bien entendu, je fais ma petite recherche pour lui assurer l'intégration la plus douce possible, c'est-à-dire qu'il pourra sentir



qu'il a de l'appui pour essayer de nouvelles choses. Nous nous concentrons sur une nouvelle activité parascolaire à la fois. Il suit une séance privée d'orthophonie une fois par semaine et trouve qu'une activité à la fois lui suffit. Jusqu'à maintenant, il a joué au soccer, au hockey, au frisbee ultimate et au baseball. Il a essayé le ukulélé, la guitare, le chant choral, la danse hip-hop, la natation, le vélo de montagne, le vélo BMX, le golf, le ski de fond, la raquette, la chasse, la pêche, le quatre roues motrices et la motoneige. Il a beaucoup aimé certaines de ces activités, mais n'a pas souhaité se réinscrire à certaines autres, ce qui n'est pas un problème du tout. J'admire combien il n'hésite jamais à essayer de nouvelles choses et combien il s'investit dans chaque nouvelle activité.

L'école est difficile. Nous avons essayé une classe séparée (pour les enfants ayant des besoins particuliers) et une classe



intégrée (classe ordinaire). Ni l'une ni l'autre ne lui convient tout à fait; une combinaison des deux serait l'idéal, mais une telle formule n'est pas offerte. Cela ne signifie pas pour autant que nous ayons perdu espoir! Comme je travaille à temps partiel depuis la maison, j'ai pu lui faire l'école à la maison une journée par semaine. Cette journée il la passe cette année à l'école en forêt, ce qui est fantastique pour lui vu qu'il aime tant être en plein air. Durant toute l'année, même les journées les plus froides d'hiver, Ewan et 11 autres élèves sont en plein air toute la journée pour apprendre des mathématiques, l'anglais et des techniques de survie en forêt. Sa sixième année a été la meilleure jusqu'à présent. J'ai bon espoir que la septième année sera encore meilleure avec tout ce que nous avons appris.



Une intégration et une inclusion authentiques sont absolument nécessaires. Ewan a eu la chance de bénéficier des Services d'inclusion pour jeunes enfants des Services à l'enfance Andrew Fleck quand il fréquentait une garderie réglementée à Ottawa. Dès le départ, nous avons cherché du soutien pour qu'il soit inclus et nous croyons que cela l'a aidé à bâtir la confiance qu'il a aujourd'hui pour essayer de nouvelles choses.

Je veux que les autres parents sachent qu'il y a toujours de l'espoir. De l'espoir en l'avenir. N'imposez pas vos attentes sur ce que vit votre enfant. Ce n'est ni réaliste ni juste pour le cheminement que vous faites avec lui. Soyez ouverts à de nouvelles expériences et à l'affût de nouvelles occasions d'apprentissage pour vous deux. Affrontez les difficultés une à la fois. Chaque expérience vous enseignera quelque chose qui vous aidera à réussir la prochaine fois. Laissez votre enfant prendre les devants quand il le peut. Restez en retrait, observez et tirez-en un apprentissage. Comme moi, vous serez sans doute surpris de ce que votre enfant vous apprendra quand il va au-devant de vous.

Le présent article de Robin McMillan est paru à l'origine dans le numéro de septembre 2018 du bulletin de nouvelles ACCESS Inclusion des Services d'inclusion pour jeunes enfants.

Robin et son mari Derl sont les fiers parents d'Ewan McMillan, 13 ans. Robin et Derl ont lancé un groupe de soutien sur Facebook baptisé Ottawa Parents of Children with Apraxia. En juillet 2010, Robin a reçu le Prix de Défenseur du consommateur de l'année de la Childhood Apraxia of Speech Association (CASANA- Apraxia Kids) et a livré une conférence au congrès annuel de cette association.

RÉSEAU PANCANADIEN ET AU-DELÀ

Scène nationale, canadienne, fédérale

Le gouvernement Trudeau a annoncé dans son budget de mars que « [d]’ici 2020, [il] négociera des ententes renouvelées sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants avec les provinces et les territoires, tout en cherchant à obtenir de la part des partenaires moins performants des investissements supplémentaires, une meilleure transparence et de meilleurs résultats. »

Réalisations récentes extraites du budget :

« Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants : Le gouvernement s'est engagé, dans le budget de 2016 et le budget de 2017, à verser 7,5 milliards de dollars sur 11 ans afin d'offrir plus des services de garde abordables et de grande qualité. Grâce à ces investissements, le gouvernement est sur la bonne voie pour créer jusqu'à 40 000 places supplémentaires dans les garderies de l'ensemble du pays d'ici 2020. Dans le cadre de cet investissement, un nouveau cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones fondé sur les distinctions, élaboré de concert avec l'Assemblée des Premières Nations, l'Inuit Tapiriit Kanatami et le Ralliement national des Métis, fournit 1,7 milliard de dollars sur dix ans depuis 2018-2019 afin de renforcer les services offerts aux familles autochtones. Ces investissements s'ajoutent au soutien fourni par l'intermédiaire de l'Allocation canadienne pour enfants, du Transfert canadien en matière de programmes sociaux et des nouveaux programmes de congé parental. »

ALBERTA

Un rapport publié récemment sur la pauvreté infantile en Alberta est alarmant pour les familles, les enfants et les intervenants, y compris les politiciens en début de carrière. Préparé par Public Interest Alberta, le Collège des travailleurs sociaux de l'Alberta et le Conseil de planification sociale d'Edmonton, ce rapport intitulé *One in Six is Too Many: An Alberta Children Poverty Report* note que plus de 17 % de tous les enfants de la province vivent maintenant sous le seuil de la pauvreté. Encore plus troublant, le taux



de pauvreté infantile a considérablement augmenté au cours de la dernière décennie.

L'an dernier, la province a élargi le programme de garde à 25 \$ par jour à 122 centres en Alberta. Les parents devraient économiser en moyenne 425 \$ par mois grâce au programme des centres de la petite enfance. L'accès au programme de garde à 25 \$ par jour n'est pas déterminé en fonction du revenu. Il est offert à toute famille qui peut trouver une place. Les familles à faible revenu continuent cependant de bénéficier d'une subvention.

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Le budget provincial n'a pas fait directement mention du programme de garde à 10 \$ par jour du NPD, même s'il constitue une promesse électorale clé du parti. Le gouvernement est tout de même sur la bonne voie avec ce qu'il a annoncé dans son budget de février. Selon Sharon Gregson de la Coalition of Child Care Advocates of B.C., le budget contient « une enveloppe de financement » qui appuie le passage à un programme de garde à 10 \$ par jour. La ministre des Finances, Carol James, a annoncé une somme supplémentaire de 9 millions de dollars pour la garde à l'enfance, en plus du milliard de dollars sur trois ans annoncé dans le budget de l'an dernier, pour augmenter les salaires des éducatrices ainsi qu'offrir des bourses et des programmes dans les collèges et universités.

MANITOBA

En mars, le gouvernement manitobain de Brian Pallister a soumis son budget de 2019 dans lequel il s'engage à affecter 581 000 \$ de plus pour les fournisseurs de services de garde en milieu familial, à verser 1,4 million de dollars pour les subventions de fonctionnement de cinq projets de services de garde en milieu scolaire représentant 496 nouvelles places et à maintenir le crédit d'impôt pour frais de garde d'enfants. Bien qu'aucune compression n'ait été annoncée, il continue à y avoir des questions urgentes à traiter, notamment celle des effectifs de la petite enfance. Les chefs de file du secteur au Manitoba feront un suivi auprès de la ministre Stefanson au sujet de leurs préoccupations et travailleront à trouver des solutions et à obtenir des engagements.

TERRE-NEUVE

Davantage de familles de Terre-Neuve-et-Labrador obtiennent une aide pour payer les frais de garde, puisque le gouvernement

provincial a augmenté le seuil de revenu pour la première fois en 10 ans. Depuis 2018, une famille ayant un revenu annuel de 32 000 \$ ou moins est admissible à une subvention complète ou partielle. Le seuil était auparavant établi à 27 500 \$, et ce, depuis 2007. Il faut s'attaquer aux coûts et à la disponibilité des services de garde pour attirer de jeunes familles dans la province et les retenir. Le coût élevé des services de garde et la difficulté d'élever un enfant dans le climat économique actuel font que la province n'est pas favorable aux jeunes familles, explique la Fondation Jimmy-Pratt.

ONTARIO

Le gouvernement ontarien est en voie de changer la réglementation pour autoriser une intervenante en service de garde familiale ou une intervenante non agréée à s'occuper d'un nombre d'enfants de moins de 2 ans allant jusqu'à trois, au lieu de seulement deux. De plus, les services de garde familiale comptant deux intervenantes peuvent inclure jusqu'à six enfants de moins de 2 ans, au lieu de quatre. Selon le gouvernement conservateur de Doug Ford, ce changement facilitera la tâche des parents qui cherchent une place dans un service de garde, mais l'opposition et des experts préviennent que cela pourrait mettre les enfants en danger. La chef du NPD, Andrea Horwath, soutient que cela risque de mettre les enfants dans une situation où ils n'auront peut-être pas la supervision adulte nécessaire. Elle rappelle qu'il ne faut pas oublier les accidents tragiques – et même les décès – qui se sont produits dans la province ces dernières années à cause de soins non réglementés. Les changements proposés s'inscrivent dans un projet de loi omnibus visant à assouplir la réglementation pour les entreprises et à éliminer la paperasserie inutile.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

L'Île-du-Prince-Édouard continue d'améliorer et de bâtir son réseau de centres de la petite enfance. En mars, la province a annoncé une importante somme pour les salaires du secteur. L'Early Childhood Development Association de l'Île-du-Prince-Édouard s'est engagée dans une grande campagne de sensibilisation qui a mené à cette annonce. Le nouvel investissement annuel de 2,8 millions de dollars permettra d'augmenter immédiatement les salaires des éducatrices, des aides pour les

enfants ayant des besoins particuliers et des tuteurs pour les enfants autistes. Les augmentations prévues sont les suivantes :

- une augmentation de 1 \$ l'heure pour le personnel non agréé des programmes de la petite enfance
- une augmentation de 2 \$ l'heure pour les éducatrices des niveaux 1 et 2
- une augmentation de 3 \$ l'heure pour les éducatrices du niveau 3 et les directrices des services de garde.

Le personnel des services de garde privés et réglementés recevront deux paiements par l'entremise de la Subvention pour l'amélioration de la qualité :

- 1 500 \$ pour le personnel agréé
- 750 \$ pour le personnel non agréé.

Le 1^{er} avril, les tuteurs pour les enfants autistes et les aides pour les enfants ayant des besoins particuliers recevront une augmentation de 1 \$ l'heure.

QUÉBEC

Le gouvernement Legault promet de créer des milliers de places dans les centres de la petite enfance au cours des deux prochaines années. Le ministre de la Famille, Mathieu Lacombe, a expliqué que, même si de nouvelles places avaient souvent été promises, il s'engageait à en créer 2 500 aussi rapidement que possible, en priorité pour les poupons et les enfants de parents aux études. M. Lacombe a ensuite dit qu'il allait concrétiser les 11 000 places promises par les gouvernements précédents. Les Caquistes ont aussi promis d'embaucher des milliers d'enseignantes de prématernelle dans la province, pour faire passer les enfants de 4 et 5 ans en milieu scolaire.

SASKATCHEWAN

Un rapport publié récemment par le Centre canadien de politiques alternatives a donné à la Saskatchewan une note d'échec en matière de garde d'enfants. Selon ce rapport, les 17 700 places en garderie réglementée de la province suffisent pour seulement 18 % des enfants de moins de 5 ans. Or, 70 % des parents ayant des enfants de moins de 5 ans sont sur le marché du travail. Les éducatrices agréées de la petite enfance en Saskatchewan sont mal rémunérées, ce fait qu'il est difficile de les garder en poste. Ce rapport reconnaît que les éducatrices saskatchewanaises sont les moins bien rémunérées au pays, si l'on exclut celles de l'Alberta.



CALENDRIER

AVRIL

11-13

Vancouver (C.-B.)

Le 48^e congrès annuel de l'ECEBC aura lieu à l'hôtel Hyatt Regency et est organisé conjointement par la FCSGE et l'ECEBC : *Revenir sur le passé Se tourner vers l'avenir – Enfants Familles Communautés*

Inscription en ligne : <https://register.ecebc.ca/conference-listing>

25-27

Calgary (Alb.)

Journée des étudiants et des étudiantes*, Journée des leaders, congrès « Essential Pieces » de 2019

L'AECEA a le plaisir de tenir cette année une Journée des leaders et le congrès « Essential Pieces » en même temps que la toute première Journée des étudiants et des étudiantes!

Ces événements auront lieu au Centre Roderick Mah pour l'apprentissage continu à l'Université Mount Royal.

Inscription : <https://aecea.ca/webform/aecea-essential-pieces-conference-2019>

MAI

3

Summerside (Î.-P.-É.)

Congrès du printemps de 2019 de l'Early Childhood Development Association

L'Early Childhood Development Association a le plaisir d'annoncer son congrès du printemps de 2019! Il aura lieu au College of Piping, à l'hôtel Quality Inn, au Credit Union Place et au Atlantic Superstore de Summerside.

Information et dépliant : <http://www.ecdaofpei.ca/events/events/registration/registration-login.php?id=3008>

4

Regina (Sask.)

La Saskatchewan Early Childhood Association tiendra un atelier d'une journée avec des séances en petits groupes à l'hôtel Delta de Regina et présentera divers conférenciers.

Inscription : <http://seca-sk.ca/wp-content/uploads/2019/03/SECA-May-Conference-2019-Registration-Form.pdf>

23-24

Winnipeg (Man.)

2019 Congrès de la MCCA

Congrès annuel de la Manitoba Child Care Association, à l'hôtel Victoria Inn – *Explore, Dream, Discover*

Inscription en ligne déjà commencée : <https://mccahouse.eventsair.com/explore-dream-discover/42nd2019>

24-25

Dartmouth (N.-É.)

Congrès annuel et salon professionnel du printemps de la Nova Scotia Child Care Association : *Broadening and Deepening Our Professional Practice*

Tenu en partenariat avec le Certification Council of Early Childhood Educators de la Nouvelle-Écosse et avec le soutien du ministère de l'Éducation et de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse.

<https://nschildcareassociation.org/wp-content/uploads/2019/02/May-2019-Registration-Pkg.pdf>

OCTOBRE

18-20

Terre-Neuve

27^e congrès annuel provincial de l'AECENL

Notez bien à votre horaire la tenue de ce congrès provincial. La trousse d'inscription sera disponible au courant de l'été!

www.aecenl.ca

RECHERCHE

Stades de développement : Frais de garde d'enfants dans les plus grandes villes du Canada — 2018

Macdonald, D.
et Friendly, M.

Date de publication
le 7 février 2019

Source :
Centre Canadian de
politiques alternatives

<https://www.policyalternatives.ca/publications/reports/stades-de-developpement>

Cette étude met à jour le classement des villes, de la plus chère à la moins chère au Canada, pour les services de garde à l'enfance. Les frais de garde ont augmenté plus rapidement que l'inflation dans 61 pour cent des villes depuis l'an passé, et ce, même si en 2018 le nombre de provinces qui ont mis en œuvre des politiques visant à réduire les frais de garde a doublé.

Cette étude, la cinquième d'une série, dresse le portrait annuel des frais de garde médians dans les vingt-huit plus grandes villes du Canada pour faire garder à temps plein un poupon, un bambin ou un enfant d'âge préscolaire dans un service de garde à l'enfance réglementé.

