

Interaction

VOLUME 21, NUMÉRO 1, PRINTEMPS 2007

La FCSCGE fête
ses 20 ans!

Inspirons-nous de notre passé
Préparons l'avenir



20 years of
excellence in early
learning and child care

20 ans d'excellence en
matière d'apprentissage et
de garde des jeunes enfants

1987-2007

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

Matériel pédagogique de qualité supérieure ...



...avec plus de 750
nouveaux produits dans notre catalogue 2007.
Recevez votre copie **GRATUITE** dès aujourd'hui!

Téléphone sans frais:
1-800-268-1268

Site web:
www.WINTERGREEN.ca

Télécopieur sans frais:
1-800-567-8054



20 ans d'excellence en matière d'apprentissage et de garde des jeunes enfants

- 28 Le rêve devient réalité
- 29 Un parcours menant à l'excellence dans le domaine de la garde et de l'apprentissage de la petite enfance
- 29 L'histoire de la FCSGE racontée en chiffres!
- 36 Réflexions sur le passé et l'avenir de la FCSGE de la part de deux fondatrices
Karen Chandler et Sandra Griffin

Sections

OPINIONS

- 2 Dans les coulisses
- 3 À l'interne
- 6 De mon observatoire
Don Giesbrecht
- 7 Lauréates du Prix du premier ministre pour l'excellence en éducation
Sara Tarle
- 8 Les intervenantes de la petite enfance se prononcent sur la salubrité de l'environnement des enfants
Partenariat canadien pour la santé des enfants et l'environnement

PRATIQUE

- 11 Capacités de base pour améliorer le ressort psychologique
Darlene Hall et Jennifer Pearson
- 14 Pour mieux vivre les routines et les transitions
Nicole Malenfant
- 16 Info-Santé : La prévention de la maladie du hamburger
Société canadienne de pédiatrie

IDÉES

- 17 Examiner la fonction du comportement des jeunes enfants atteints de troubles à caractère autistique
Janet Young Guerra, Lisa Baker Worthman, Roxana Vernescu
- 21 Promouvoir l'intégration des jeunes enfants atteints de troubles à caractère autistique
Roxana Vernescu

NOUVELLES

- 38 Échos de la recherche
- 40 Réseau pancanadien et au-delà
- 41 Calendrier
- 42 Ressources

Ce numéro d'*Interaction* est accompagné de la feuille-ressources n° 83, *L'apprentissage de la propreté*.



La photo de la page couverture a été prise par Danielle Robert (Saskatchewan).



Dans les coulisses

Au moment où j'écris ces quelques lignes, Ottawa se trouve en pleine saison de transition, entre la fin de l'hiver et le début du printemps.

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance est aussi en période de transition, à l'aube même de son vingtième anniversaire. Le présent numéro d'*Interaction* souligne cet anniversaire en publiant un certain nombre d'articles qui rendent hommage au passé, mais qui aussi sont tournés vers l'avenir. Mais, comme vous le verrez dans la chronique de Don Giesbrecht à la page 6, l'année a commencé sur une note décidément non festive alors que douze collègues dévoués ont dû être remerciés à cause de compressions de financement.

Le magazine *Interaction* subira aussi des changements pour sa vingtième année – il passera à deux numéros imprimés et quatre numéros en ligne par année – afin de s'adapter à la situation financière et de répondre aux besoins des membres qui veulent des communications plus fréquentes. Je vous encourage tous à vous inscrire à *Interaction en ligne* pour obtenir des nouvelles de pointe et d'autres renseignements qui serviront de complément à la version imprimée d'*Interaction*. Pour de plus amples détails, voir la page 10.

Malgré tous les effets de la transition, en préparant l'histoire de la FCSGE pour ce numéro d'*Interaction*, j'ai été surprise par le nombre de constantes qui demeuraient. La FCSGE est née d'une vision qu'avait le secteur de la garde de créer un « organisme national qui nous aiderait à coordonner notre secteur, à tisser des réseaux entre nous et à partager nos ressources et notre savoir ». Cette vision continue à alimenter tout ce que fait la FCSGE ainsi que tous les articles contribués et publiés dans *Interaction*. Voilà une raison de célébrer! Soufflons ensemble les bougies de notre anniversaire et faisons le souhait commun de connaître bien des années d'échange et de réseautage au sein de notre secteur bien vivant de l'apprentissage et des soins de la petite enfance.

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

Interaction

VOLUME 21, NUMÉRO 1, PRINTEMPS 2007

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

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

CONSEIL D'ADMINISTRATION

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

CONSEIL DES MEMBRES

Alberta Family Child Care Association Deb Mytruk
Association des garderies privées du Québec Mona Lisa Borrega
Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario Josée Latulippe
Association québécoise des centres de la petite enfance Antoinette Colasurdo
Association of Day Care Operators of Ontario Kathy Sarginson
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador Mary Walsh
Association of Early Childhood Educators of Quebec Julie Butler
Association of Early Childhood Educators Ontario Kelly Massaro-Joblin
BC Aboriginal Child Care Society Karen Isaac
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia Joann Sweet
Early Childhood Development Association of PEI Anne Miller
Early Childhood Educators of B.C. Toni Hoyland
Early Childhood Professional Association of Alberta Carol Langner
Home Child Care Association of Ontario Marni Flaherty
Liaison des autochtones Joan Gignac
Manitoba Child Care Association Caryn Lafèche
Nova Scotia Child Care Association Catherine Cross Leanne Friedenstab
Saskatchewan Early Childhood Association Karen Blysak Macklin
Society of Yukon Family Day Homes
Soins et éducation à la petite enfance du Nouveau-Brunswick Monique MacMullin
Western Canada Family Child Care Association of BC TBD
Yukon Child Care Association Cyndi Desharnais
Liaison des autochtones Anne Rundle
Représentante de Nunavut Kootoo Toonoo
Représentante des Territoires du nord-ouest Elaine Renée-Tambour
Représentante nationale Monique Laprise
Représentante nommée Jane Wilson

PERSONNEL

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

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

FCSGE/CCCF reçoit des subventions de Développement social Canada.

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





À l'interne

Nouveau! Relever le défi en direct – une perspective autochtone

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a le plaisir de lancer cette nouvelle ressource de formation qui se fonde sur la populaire publication *Relever le défi* (avec des ajouts issus de la théorie et de la pratique courantes) et qui vise à encourager les lecteurs à voir les stratégies pour guider le comportement des jeunes enfants d'un point de vue autochtone.

Relever le défi : une perspective autochtone reconnaît et célèbre le caractère unique de chaque collectivité. Il incite le lecteur à « puiser ce qu'il y a de mieux » dans les pratiques de la petite enfance et à les adapter selon ce qui convient à vos enfants, à vos familles et à votre collectivité.

Offerte sur CD-ROM, cette ressource présente des stratégies par le biais de six ateliers – y compris des notes pour les animateurs, des activités, des documents à distribuer et des vidéoclips – sur les sujets suivants :

- La culture et la communauté
- La création d'un milieu positif
- La création de relations
- L'écoute
- Les messages que nous envoyons aux enfants
- Le continuum de l'encadrement

Les vidéoclips permettent aux participants de voir et d'entendre le point de vue de spécialistes de la petite enfance de trois collectivités autochtones : les Premières Nations, les Inuits et les Métis.

Pour de plus amples renseignements, écrivez à l'adresse orders@cccf-fcsge.ca ou téléphonez au 613-729-5289, poste 234. Vous pouvez aussi acheter cette ressource à la cyberboutique à www.cccf-fcsge.ca. Le CD-ROM se vend 6 \$ chacun, jusqu'à épuisement des stocks.

Message important au sujet de changements à *Interaction*

À tous nos membres et abonnés,

Comme le souligne Don Giesbrecht, président de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) dans sa chronique à la page 6, notre Fédération est confrontée à des pertes de financement substantielles, à des changements externes et à des changements dans le secteur de la garde à l'enfance. Pour cette raison, nous avons saisi l'occasion de réévaluer notre orientation stratégique et, dans cet esprit, nous avons apporté des changements à certaines de nos activités.

Nous reconnaissons qu'*Interaction* est un outil précieux et nous continuerons à imprimer deux numéros par année, soit au printemps et à l'automne. Dans le but de maintenir une communication fréquente, efficace et économique avec nos membres et d'entretenir des liens avec ces derniers, nous lancerons aussi un nouveau bulletin d'information électronique, *Interaction en ligne*, qui sera envoyé tous les deux mois par courriel à nos membres et à nos abonnés.

Le magazine *Interaction* continuera à offrir des articles propices à la réflexion sur des sujets d'actualité, des mises à jour sur les initiatives et l'orientation stratégique de la FCSGE, des descriptions de programmes et des meilleures pratiques et des comptes rendus de nouvelles ressources. Quant à *Interaction en ligne*, il présentera des nouvelles de dernière heure et offrira un moyen d'échanger des témoignages, des idées et des remarques avec la collectivité en ligne d'intervenantes du secteur de la garde des quatre coins du Canada.

Je suis très enthousiasmée par le nouveau dérivé électronique d'*Interaction* et par la façon dont la version imprimée et la version électronique contribueront à faire progresser la FCSGE dans sa mission qui consiste à atteindre l'excellence des services d'apprentissage et de soins de la petite enfance. Je souhaite que vous continuiez à nous accorder votre appui et votre participation à *Interaction*.

Assurez-vous de vous abonner à *Interaction en ligne*. Consultez notre site Web à l'adresse www.cccf-fcsge.ca et envoyez-nous votre adresse électronique. Le premier numéro devrait paraître en juin 2007.

— Lana Crossman, rédactrice en chef



À L'INTERNE

Des nouvelles du CSAJE

Le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants (CSAJE) prépare la prochain numéro de son *Bulletin*, qui portera sur le développement du cerveau, et de son *Carnet du savoir*, qui traitera du rôle parental.

Ce printemps, le CSAJE participera à divers événements pour promouvoir l'importance de l'apprentissage à la petite enfance. En mars, le CSAJE a parrainé un atelier international organisé par le Centre d'excellence pour la santé mentale des enfants et des adolescents de l'Ontario, situé au CHEO à Ottawa, en vue de faire enquête sur les avantages des interventions en milieu scolaire pour réduire les préjugés rattachés aux troubles de la santé mentale. Des questions concernant la santé mentale des jeunes enfants ont aussi été abordées. À la fin de mars, le CSAJE a également contribué au congrès national « Spring Forward! Early Years National Conference » organisé par Success by 6 Peel et le Council on Early Childhood Development. Cet événement comprenait la tenue d'un

forum pour discuter et examiner la recherche, les programmes et les pratiques ayant cours pour promouvoir un développement optimal des jeunes enfants.

Du 15 au 17 juin, venez nous rencontrer à notre kiosque d'exposition au congrès national *Toutes voiles vers la qualité sur l'océan des soins aux enfants* qui se tiendra à Halifax! Entre-temps, joignez-vous à nous en ligne à l'adresse www.ccl-cca.ca/ccl (Centres du savoir Jeunes enfants) pour en apprendre davantage sur les raisons pour lesquelles *l'apprentissage commence en bas âge!*

— Valérie Bell



Relever le défi en direct

Inscrivez-vous dès maintenant pour la séance de l'automne 2007. Le nombre de places est limité!

Le comportement des enfants dont vous vous occupez vous pose-t-il des défis? Avez-vous besoin de stratégies pratiques pour vous aider dans vos interactions quotidiennes avec les enfants?

Le cours en ligne *Relever le défi en direct* s'échelonne sur neuf semaines et offre des outils pour composer avec les enfants qui ont un comportement difficile. Mis à l'essai auprès d'intervenantes du secteur de la garde de divers milieux, ce cours vous aidera à élaborer des stratégies d'intervention efficaces et à améliorer le comportement prosocial des enfants. Il vous donnera aussi l'occasion de partager en ligne votre expérience avec d'autres intervenantes de partout au Canada. Vous pourrez le faire depuis le confort de votre propre foyer ou service de garde.

Pour en savoir davantage, consultez la section *Relever le défi en direct* du site www.ccl-cca.ca.

Ce cours m'a forcée à arrêter, à ouvrir les yeux et à adopter une démarche d'encadrement positive. Il m'a aussi donné des idées et des outils que je pourrai partager avec mon personnel.

— Participante de l'automne 2006

Coût : 449 \$



À L'INTERNE

Langue et apprentissage de la lecture et de l'écriture : dès la naissance... et pour le reste de la vie

La recherche actuelle montre que la plupart des compétences linguistiques et d'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'acquiescent entre la naissance et l'âge de l'entrée à l'école. Il est clair que les intervenantes de la petite enfance jouent un rôle clé pour favoriser l'acquisition de ces compétences. La FCSGE a le plaisir de s'associer avec le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation pour préparer une trousse d'apprentissage qui vous aidera dans vos tâches quotidiennes à favoriser l'acquisition de ces compétences chez les enfants dont vous vous occupez. Chaque trousse comprend un rapport de recherche, des feuilles-ressources, des ateliers et des outils de présentation pour que vous puissiez partager vos connaissances avec les autres personnes de votre centre et de la collectivité en général. Les troussees seront lancées au congrès *Toutes voiles vers la qualité sur l'océan des soins aux enfants* qui se tiendra à Halifax et seront postées à chaque membre de la FCSGE au cours de l'été.

Célébrer le 20^e anniversaire de la FCSGE au congrès national de juin!



Le 20^e anniversaire de la FCSGE sera le thème sous-jacent du congrès *Toutes voiles vers la qualité sur l'océan des soins aux enfants* qui aura lieu à Halifax du 15 au 17 juin.

- Prenez possession de votre boucle gratuit(e) de la FCSGE lors de votre inscription au congrès. Achetez-en des supplémentaires pour vos collègues.
- Remémorez-vous de bons souvenirs grâce à une collection de photos et d'archives illustrant la fière histoire de la FCSGE.
- Participez au congrès et à l'assemblée générale de la FCSGE et votez sur une motion pour ratifier la mise à jour de l'*Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde*.
- Rendez hommage à la lauréate du 5^e Prix Excellence dans la garde à l'enfance de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance décerné tous les deux ans lors d'une cérémonie spéciale.
- Terminez le congrès en assistant à la conférence principale du président de la FCSGE, Don Giesbrecht. Son exposé, intitulé *Qu'est-ce qui se profile à l'horizon pour le secteur de la garde à l'enfance au Canada*, vous inspirera à examiner les défis et les occasions qui se présentent dans le cours de notre travail vers l'excellence en matière d'apprentissage et de soins de la petite enfance.



Le congrès national *Toutes voiles vers la qualité sur l'océan des soins aux enfants* est organisé conjointement par la FCSGE et ses affiliés de la Nouvelle-Écosse – le Certification Council of Nova Scotia et la Nova Scotia Child Care Association. Pour de plus amples renseignements, consultez le site www.ccnns.org/ocean.html.



DE MON OBSERVATOIRE

Vingt ans... un anniversaire à célébrer

par Don Giesbrecht

Vingt ans... un anniversaire pour célébrer, pour réfléchir, pour se recibler et pour refaire le plein d'énergie

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) a entamé sa vingtième année avec un air de changement à l'horizon – un changement dramatique, émotif et triste, un changement qui s'inscrit dans la foulée de tout ce qui se passe actuellement dans le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants. Au moment où nous aurions dû lancer une année de célébrations, nous avons été confrontés à de graves compressions de financement et nous avons dû remercier douze employées formidables et dévouées qui ont beaucoup contribué au secteur. Au lieu de célébrer, nous nous sommes retrouvés à faire une introspection et à planifier l'avenir immédiat et à long terme de l'organisation.

L'exercice d'introspection et de planification n'est pas un mal si terrible – toutes les bonnes organisations, des plus petites aux plus grandes, doivent s'y astreindre. La FCSGE se prépare à réexaminer son orientation et ses buts depuis des mois avant la réorganisation de janvier; la situation financière a certainement donné un sentiment d'urgence à l'exercice.

Au cours de ses vingt années d'histoire, la FCSGE a acquis de grandes forces grâce à la portée de ses membres et de ses partenariats, à l'étendue de son influence, à l'unification du secteur d'un océan à l'autre à l'autre et à la qualité de son travail. La FCSGE a acquis un grand respect

pour ces forces. Toutefois, nous reconnaissons qu'il est difficile pour une seule organisation de satisfaire aux besoins de tous les gens de notre secteur. Pour cette raison, le travail de l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance et du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance est à la fois crucial et nécessaire pour faire progresser les dossiers du secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants. Il y a aussi d'autres organisations importantes qui, par le biais de l'intérêt qu'elles portent au sain développement des enfants, traitent de questions liées à notre secteur. Dans cet esprit, la FCSGE continuera à œuvrer pour se positionner comme chef de file dans la défense de la qualité des soins prodigués à la petite enfance au Canada, à cerner les écarts qui existent entre les différentes régions au pays et à les combler, à être un synonyme de qualité des soins et de l'apprentissage de la petite enfance, et à faire connaître son nom et sa mission à tous les parents, intervenantes et stratèges politiques. Cette tâche est énorme, mais elle en vaut le coup.

Nous prendrons des mesures pour nous assurer que nous travaillons de manière efficace et stratégique avec tous nos affiliés et nos partenaires afin de répondre aux besoins de chacun, ce qui à terme nous aidera à assurer une stabilité au sein de la FCSGE. Des affiliés forts rendront la Fédération forte. Bien que notre secteur ait dû relever des défis de taille dernièrement, nous entendons que la volonté collective est plus forte que jamais. Nous ciblerons nos efforts, avec le soutien de nos affiliés et de notre secteur, pour continuer à offrir des ressources et des connaissances ainsi que des services qui serviront à bâtir une main-d'œuvre et un secteur forts. Nous continuerons aussi à travailler avec les stratèges politiques et les gouvernements pour leur rappeler que des soins de qualité et une main-d'œuvre sont essentiels.

Nous avons beaucoup accompli au cours des vingt dernières années et, fière de ses réussites, la FCSGE façonnera les vingt prochaines années. Il est clair que nous avons dû faire un pas vers l'arrière pour examiner où nous étions rendus et où nous voulions aller. Nous sommes convaincus que le Canada a besoin d'une FCSGE forte et nous sommes prêts à travailler pour assurer un brillant avenir à l'organisation, à ses membres et surtout aux enfants et aux familles du Canada.

Don Giesbrecht est président de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et directeur général du Assiniboine Children's Centre, Winnipeg (Manitoba). © FCSGE 2007.



Lauréates du Prix du premier ministre pour l'excellence en éducation

par Sara Tarle

Le 5 décembre 2006, le premier ministre Stephen Harper a annoncé les lauréats du Prix du premier ministre pour l'excellence en éducation de la petite enfance. Dix éducatrices de la petite enfance ont reçu un Certificat d'excellence et quinze autres ont reçu un Certificat d'honneur en reconnaissance des efforts qu'elles ont déployés pour offrir des soins de qualité à la petite enfance et pour faire preuve d'innovation dans leur exercice.

Les Prix du premier ministre pour l'excellence en éducation de la petite enfance ont été établis en 2002 pour mettre en valeur les meilleures éducatrices de la petite enfance au Canada, pour faire la promotion de leurs réalisations, et pour partager les méthodes novatrices d'enseignement qui ont fonctionné pour elles.

Un comité composé d'éducatrices de la petite enfance ainsi que d'autres interlocuteurs des quatre coins du pays évalue les personnes mises en candidature. Les critères pour le prix ont trait au travail exceptionnel et aux pratiques novatrices des candidates pour favoriser le développement et la socialisation des jeunes enfants qui leur sont confiés. Pour de plus amples renseignements, consultez le site www.pma-ppm.ic.gc.ca.

Félicitations aux lauréates suivantes de 2006 :

Certificat d'excellence Colombie-Britannique

Natalie Lucas
Susan Middlemiss
Angela Roy
Lillian Spurr
Beverley Superie

Nouvelle-Écosse

Patricia Monaghan

Ontario

Gail King-Seegers
Fabi Tempio-Hillier

Québec

Sylvie Michaud

Saskatchewan

Patti Brotzell-Close

Certificat d'honneur Colombie-Britannique

Catherine Burnett
Ellen Elizabeth James
Sherry Page
Neermala Tulsie

Manitoba

Lori Carpenter
Jo-Anne Palanuk

Nouvelle-Écosse

Patricia Thériault

Ontario

Donna Byrnes
Jacqueline MacDonald
Lakshmi Narain
Dawn Roussel
Eleanor Szakacs

Île-du-Prince-Édouard

Anne Miller

Saskatchewan

Laurel Clark
Shelley Cressman

Une représentante au conseil des membres mérite le Prix du premier ministre

Cette année, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a le plaisir d'annoncer qu'une représentante à son conseil des membres, Anne Miller, fait partie des lauréates du Prix du premier ministre pour l'excellence en éducation de la petite enfance.



Anne Miller

Anne siège au conseil des membres depuis 2005 à titre de représentante de l'Early Childhood Development Association of PEI. Elle a travaillé pendant 20 ans pour la Souris Kindergarten à Souris (Île-du-Prince-Édouard), un centre qui compte un roulement de personnel exceptionnellement bas – surtout pour le secteur de la garde à l'enfance. Durant son mandat à cette maternelle, Anne a touché la vie de plus de 1000 enfants de la région de Souris et a mis en place un programme qui « fait l'envie de tous les centres de l'Île-du-Prince-Édouard » (*Beth MacPhee and Gail MacInnis*).

Anne s'occupe en plus des collectes de nourriture et de jouets à Noël, d'être l'hôte du « défilé annuel des ours en peluche » qui vise à célébrer la Semaine de la petite enfance, et d'organiser des activités pour les enfants durant la régata annuelle de Souris, qui est un événement communautaire réunissant un vaste groupe multi-sectoriel de personnes de l'Est de l'Île-du-Prince-Édouard pour faire la promotion de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de l'acquisition linguistique et des interventions précoces.

Des propres dires d'Anne, « nous sommes souvent les premières personnes à qui l'on confie son enfant pour la journée; il ne faut pas prendre cette responsabilité à la légère. »



Les intervenantes de la petite enfance se prononcent sur la salubrité de l'environnement des enfants

par Partenariat canadien pour la santé des enfants et l'environnement

Des quatre coins du pays, 128 éducatrices de la petite enfance ont répondu à notre appel et ont rempli un sondage national en ligne pour mesurer les connaissances, les attitudes et les besoins actuels du secteur entourant la salubrité de l'environnement des enfants. Le niveau de connaissances et les pratiques du secteur sont impressionnants, peut-être en raison de l'intérêt qui était déjà porté à ces questions. Les éducatrices constituent une source respectée d'information pour les parents et sont bien placées pour répondre à leurs questions à ce sujet. Elles peuvent montrer l'exemple en mettant en place des stratégies visant à réduire l'exposition des enfants aux polluants de l'environnement dans les services de garde. Toutefois, certaines répondantes ont indiqué que les parents, les administrateurs et les propriétaires sont parfois mal informés des risques que l'environnement peut présenter pour la santé. Leur manque de sensibilité envers ces questions peut rendre difficile tout changement en milieu de travail.

Les répondantes ont indiqué que les cinq grands facteurs affectant la santé des enfants comprennent les allergènes, la pollution atmosphérique extérieure, les polluants dans les aliments, les pesticides et la pollution de l'air à l'intérieur. Elles ont signalé que la fumée de cigarette constituait un polluant évident de l'air intérieur. Elles ont ajouté que les autres polluants ambiants susceptibles d'affecter la santé des enfants comprenaient l'humidité et la moisissure, les pesticides utilisés à l'intérieur et à l'extérieur ainsi que les produits de nettoyage. Elles ont aussi fait mention des plastiques, des parfums, des matériaux de construction et des produits chimiques contenus dans les produits de grande consommation.

En plus d'être bien au courant des enjeux, les répondantes ont aussi indiqué qu'elles mettent leurs connaissances en

Répondantes ayant indiqué que des politiques sont en place pour limiter l'exposition aux polluants de l'environnement. Exemples de politique :

Lavage des mains	96 %
Interdiction de fumer	75 %
Crème solaire	63 %
Beurre de d'arachides et autres noix	63 %
Chaussures à l'intérieur	53 %
Insectifuge	44 %
Produits de nettoyage	41 %
Pesticide	35 %
Politique d'interdiction de parfum	34 %

% de répondantes ayant signalé que leur service a mis en place une politique. Nous n'avons pas examiné les politiques comme telles.

pratique. Bien des centres de la petite enfance mettent en place des politiques (voir le tableau) pour réduire l'exposition des enfants aux produits toxiques ou à d'autres facteurs de l'environnement affectant la santé des petits.

L'asthme, les problèmes de sinus, les allergies, le cancer et les anomalies congénitales se situent au haut de la liste des effets supposés des polluants ayant un lien avec l'environnement. Les troubles d'apprentissage, l'hyperactivité et les troubles de l'attention n'arrivent pas au même rang. Au cours des dernières années, des études ont fait ressortir les risques posés par les polluants sur le cerveau en voie de développement, risques qui peuvent mener à divers troubles d'apprentissage et de comportement. En novembre, un article du très respecté *Lancet* rapportait que plus de 200 produits chimiques industriels, qui sont neurotoxiques chez les adultes, pouvaient aussi affecter le développement du cerveau de l'enfant et causer une « pandémie silencieuse » des troubles développementaux, y compris l'autisme et l'hyperactivité avec déficit de l'attention. Les auteurs décrivent aussi les produits chimiques qui sont reconnus



comme étant toxiques pour le cerveau en développement, y compris le plomb, le mercure, les pesticides, le phénol et le benzène, tous des produits qui sont utilisés par le secteur industriel, mais aussi dans des produits communs.

Bien des répondantes ont fourni des témoignages de leur expérience avec des cas d'asthme. Les estimations du nombre d'enfants dans un service de garde qui souffrent d'asthme varient largement, mais se situent généralement entre 8 et 15 %. En 1997, Santé Canada a rapporté que 12 % des enfants souffraient d'asthme diagnostiqué par un médecin, soit un pourcentage quatre fois supérieur à celui de 1978. Au cours des dix dernières années, le nombre d'enfants souffrant d'asthme ou d'autres troubles respiratoires a sans doute augmenté et bon nombre de cas ne sont pas diagnostiqués puisque les symptômes ne sont pas graves.

Bien des services de garde (48 %) ont un revêtement de plancher en tapis ou en polychlorure de vinyle (PVC) (29 %) dans les endroits où les enfants passent la majeure partie de leur temps de jeu. Certaines répondantes ont indiqué du linoléum, mais le véritable linoléum n'étant plus très courant, le revêtement est probablement fait de PVC (aussi connu sous le nom de vinyl). Le tapis et le PVC peuvent contribuer à l'asthme et à d'autres troubles respiratoires. Les nouveaux tapis peuvent émettre des composés

organiques volatiles et peuvent même être traités avec des pesticides et des produits ignifuges qui dégagent des gaz pendant des mois. Les vieux tapis, eux, peuvent devenir un dépôt de moisissures, de poussières et d'autres substances toxiques. Quant au PVC, il contient des plastifiants connus sous le nom de phthalates qui sont liés à l'asthme et à d'autres troubles respiratoires.

Les produits chimiques contenus dans les produits de nettoyage sont aussi soupçonnés d'amplifier les symptômes de l'asthme. Les services de garde doivent assurer la propreté et la désinfection ainsi que le respect des règlements, mais ils doivent aussi réduire l'exposition aux produits chimiques souvent contenus dans les produits de nettoyage. Nous examinons actuellement cette question et nous élaborerons bientôt des ressources sur les produits de nettoyage pour les services de garde.

Merci de votre participation. Nous publierons une analyse plus détaillée des résultats au cours de l'année.

© FCSGE 2007

Ressources

Partenariat canadien pour la santé des enfants et l'environnement www.healthyenvironmentforkids.ca/francais/

Publications et outils de sensibilisation : dépliant *Ne prenons pas de risque*

Une trousse d'évaluation de la salubrité de l'environnement conçue particulièrement pour les services de garde dans le manuel anglais *Playing It Safe Strategies Manual* (p. 79-89)

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) www.cccf-fcsge.ca

Trousse d'apprentissage : *Environnement et santé des enfants*

Guide to Less Toxic Products : www.lesstoxicguide.ca (en anglais)

Espaces santé : www.cfc-efc.ca/espaces-sante/home_fr.php

Un outil interactif dans Internet pour repérer les risques à la santé présents dans l'environnement des enfants.

Faites connaître votre point de vue ... et participez au tirage d'ensembles cadeaux!

Répondez au sondage national 2007 de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

Cette année, la FCSGE célèbre son 20^e anniversaire et planifie son avenir. Dans cet esprit, nous avons besoin de votre opinion!

Remplissez notre sondage en ligne et faites connaître votre point de vue. Votre nom sera ajouté à un tirage pour gagner l'un des 13 ensembles cadeaux (d'une valeur approximative de 50 \$ chacun). Un ensemble par province et territoire sera décerné.

Remplissez le sondage en ligne ou téléchargez-le et imprimez-en un exemplaire. Consultez le site www.cccf-fcsge.ca/survey. Des questions? Vous souhaitez recevoir une version papier par la poste? Il suffit d'appeler au 613-729-5289.





Nouveau! Version en ligne du programme de formation en garde familiale

Le *Programme de formation en garde familiale en direct – Niveau 1* est un cours en ligne qui s’adresse aux personnes qui souhaitent offrir ou qui offrent déjà des services de garde en milieu familial dans le secteur réglementé ou non.

Cette nouvelle ressource est une version en ligne du succès de la FCSGE intitulé *Programme de formation en garde familiale – Niveau 1*. Certaines provinces reconnaissent ce programme dans le cadre de la formation officielle des intervenantes en milieu familial.

Le cours de douze semaines exige cinq heures de travail en groupe par semaine et propose des activités optionnelles, des réflexions individuelles, la mise en œuvre des compétences acquises et l’instauration de communication par voie électronique avec les autres apprenants et un formateur. Le formateur en ligne possède une vaste expérience de la garde en milieu familial et jouera un rôle de soutien. Le programme prévoit aussi un soutien technique pour tous les participants afin qu’ils vivent une expérience positive en ligne. La FCSGE décernera un certificat aux participants qui terminent le cours.

Pour de plus amples renseignements sur ce cours en ligne, pour connaître les dates des prochaines séances et pour s’inscrire au prochain cours qui aura lieu à l’automne, écrivez-nous à fccinfo@cccf-fcsge.ca ou consultez le site de la FCSGE à www.cccf-fcsge.ca et cliquez sur le lien « Garde en milieu familial » dans le menu de gauche.



Venez nous visiter : www.PetitMonde.com



INFO SUR LA SANTÉ DES ENFANTS À UN CLIC DE VOTRE SOURIS!

En tant que partenaire affilié pour la section sur la santé des enfants du Réseau canadien de la santé, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance vous propose plus de 1000 sources d'information-santé électroniques sur une multitude de sujets essentiels à votre travail tels que : l'alimentation, l'allaitement, l'art d'être parent et les services de garde, les besoins spéciaux, la santé environnementale et le développement de l'enfant. Notre page d'accueil vous offre une sélection d'articles et la section Foire aux questions (FAQ) répond aux questions courantes que se posent parents et praticiens.

Production
Publié sous le nom
de la Fédération
canadienne des
services de garde
à l'enfance

Coordination
Cécile Gauthier
Fédération

583 avenue Paré/Edla, bureau 201
Ottawa (Ontario) K1Y 4R6
tél. : (613) 729-5288, poste 242
1-800-858-1412
téléc. : (613) 729-3159
chn@cccf-fcsge.ca
www.cccf-fcsge.ca

www.reseau-canadien-sante.ca
www.canadian-health-network.ca

Source : Santé Canada



Capacités de base pour améliorer le ressort psychologique

par Darlene Hall et Jennifer Pearson

Cet article est le second d'une série de trois sur le ressort psychologique (ou la résilience) dans *Interaction*. Le prochain sera intitulé « Utiliser les livres d'enfants pour favoriser le ressort psychologique ».

La recherche menée au cours des trente dernières années montre que la résilience aide les gens à composer avec le stress et les contrariétés, à surmonter les désavantages de l'enfance et à saisir les nouvelles occasions qui se présentent¹.

Dans le dernier numéro d'*Interaction*, l'article « Le ressort psychologique : s'adapter aux défis de la vie » a fait valoir que les éducatrices de la petite enfance donnent l'exemple d'un modèle de schémas de pensée résilients et de stratégies de gestion des contrariétés dans leurs interactions quotidiennes avec les jeunes enfants. Selon des chercheurs de l'University of Pennsylvania, notre démarche de réflexion affecte directement l'acquisition de plusieurs capacités cruciales associées au ressort psychologique¹. Le maintien de ces capacités est un processus continu qui aide les gens de tous les âges à persévérer et à se remettre à la suite des changements que la vie apporte inévitablement. Les résultats de l'initiative Reaching In...Reaching Out de promotion de la résilience suggèrent que le recours aux habiletés cognitives qui favorisent la réflexion juste et souple peut aider les éducatrices de la petite enfance à faire la démonstration des capacités cruciales décrites dans cet article².

Capacité 1. Gestion des émotions – savoir maîtriser ses émotions

Dans les situations stressantes, nos émotions peuvent prendre le dessus et affecter toute notre journée. Par contre, si l'on sait

maîtriser nos émotions, on peut arriver à se calmer et à exprimer nos sentiments de manière constructive de façon à ne pas se sentir dépassé.

La gestion des émotions a une incidence sur nos interactions avec les autres, notre manière de résoudre des difficultés et même sur notre façon de voir le monde.

Un moyen simple et efficace de maîtriser nos émotions consiste à recourir à la bonne vieille méthode des « trois grandes respirations ». Il suffit d'inspirer lentement en comptant jusqu'à trois, de laisser l'air emplir tous les poumons, puis d'expirer lentement en comptant jusqu'à trois. Répétez l'exercice trois fois et vous ressentirez un effet calmant. Dans le cas des jeunes enfants, vous pouvez leur demander de remplir leur ventre d'air comme on gonfle un gros ballon puis d'expirer comme pour souffler une bougie imaginaire.

Capacité 2. Lutte contre les impulsions – réfléchir avant d'agir

La lutte contre ses impulsions consiste à réfréner nos envies et à songer à la façon de réagir ensuite. Par exemple, quand la colère nous gagne, il est possible d'avoir envie de crier et de se disputer. La lutte contre nos impulsions nous permet d'arrêter et de décider si ces actions contribueraient à aider ou à envenimer la situation.

La lutte contre nos impulsions nous permet aussi de retarder notre instinct de gratification, de mener à terme ce que nous entreprenons et de planifier pour l'avenir.

Les enfants apprennent comment maîtriser leurs impulsions et différer leur gratification en nous observant faire preuve de retenue et en apprenant à détourner leur attention de l'objet convoité³. Nous pouvons offrir des directives et des encouragements à cet effet en disant par exemple : « Dès que Marguerite a fini de jouer avec le camion de pompier, ce sera à ton tour. Si tu te trouves une autre activité, tu trouveras ça plus facile d'attendre ton tour. »

Capacité 3. Analyse des causes – aller au fond du problème

L'analyse des causes fait référence à la capacité d'analyser avec précision les causes d'un problème ou d'une situation. La recherche sur le ressort psychologique montre que nos pensées sur les causes d'un problème ou d'une situation ont une influence sur



notre réaction. Par exemple, si nous croyons que nous sommes ultimement à blâmer pour le niveau de stress vécu par les enfants au cours d'une journée, nous pourrions finir par nous sentir dépassées ou incompetentes.

En revanche, si nous analysons la journée de plus près, nous trouverons vraisemblablement de multiples causes au stress (p. ex. : de la pluie incessante, des enfants en transition, un changement de personnel, etc.). Par une telle approche, les remarques du genre « *c'est de ma faute* » sont remplacées par « *il y a beaucoup de choses qui se passent... ce n'est pas étonnant qu'on puisse sentir le niveau de stress dans la salle aujourd'hui.* »

Une analyse plus précise de la situation permet de voir que bien des causes de stress sont *temporaires* et affectent seulement une partie *précise* de notre vie. Une telle analyse a ainsi l'avantage de réduire le stress et de nous aider à canaliser notre énergie pour traverser la période difficile.

Nous pouvons aider les enfants à acquérir les compétences pour analyser les causes d'un problème en leur enseignant comment cerner une difficulté et travailler ensemble à trouver une solution. On peut par exemple dire : « *il y a un problème parce que vous voulez les deux jouer avec le même jouet. Qu'est-ce qu'on peut faire pour résoudre le problème?* »

Nous pouvons aussi aider les enfants à voir que les frustrations et les déceptions sont de nature temporaire en commençant par reconnaître leurs sentiments puis en leur offrant des solutions de rechange : « *Ça peut être frustrant d'essayer une nouvelle activité, mais rappelle-toi que tu croyais ne jamais pouvoir monter la fermeture éclair de ton manteau sans mon aide. Mais maintenant, qui arrive à le faire seul?* »

Capacité 4. Optimisme réaliste – voir le côté positif

Un optimisme réaliste est la capacité de maintenir un regard positif sans pour autant faire fi de la réalité – apprécier les aspects positifs sans ignorer les aspects négatifs³.

Nous faisons preuve d'optimisme réaliste devant les enfants quand nous reconnaissons qu'il n'y a pas de solution magique – que les résultats positifs s'obtiennent en faisant des efforts, en trouvant des solutions aux problèmes et en planifiant. Nous pouvons aider les enfants, pas à pas, à trouver des solutions en leur

demandant par exemple : « Qu'est-ce qui peut se produire maintenant » ou « Connais-tu une autre solution qui pourrait fonctionner? »

Capacité 5. Empathie – se mettre à la place de l'autre

L'empathie est la faculté de comprendre les sentiments et les besoins d'une autre personne. Les enfants finissent par acquérir cette capacité si les adultes qui les entourent les comprennent et les soutiennent. En enseignant aux enfants à reconnaître leurs propres sentiments et ceux des autres, nous les aidons à acquérir d'importantes aptitudes pour entretenir des relations et améliorer leur ressort psychologique.

Capacité 6. Auto-efficacité – croire en ses propres moyens

L'auto-efficacité fait référence à notre croyance en nos moyens de résoudre des problèmes, de composer avec le stress et d'avoir une influence sur une situation.

Nous pouvons aider les enfants à croire en leurs habiletés en leur donnant des choix qui leur permettent de prendre des décisions qui les touchent : « *Il fait froid dehors. Veux-tu porter ton chapeau ou mettre ton capuchon?* » Les enfants acquièrent aussi des compétences quand ils ont des occasions de se dépasser et de réussir.

Capacité 7. Ouverture – savoir saisir les occasions et demander de l'aide

L'ouverture permet de saisir les occasions qui se présentent. La recherche sur la résilience laisse entendre que les gens sont davantage enclins à essayer de nouvelles choses s'ils sont d'avis que les erreurs font inévitablement partie de la vie⁴.

Nous pouvons montrer que « personne n'est parfait » en parlant aux enfants des erreurs que nous faisons et de la façon dont nous les corrigeons. En leur expliquant que « tout le monde fait des erreurs » et que « c'est comme ça qu'on apprend », nous leur donnons la confiance de prendre des risques.

Nous pouvons aussi rappeler aux enfants les réussites, souligner qu'ils grandissent et qu'ils apprennent tous les jours : « *Quand tu es états bébé, est-ce que tu pouvais marcher? Et maintenant? Tu cours tellement vite que j'ai de la peine à te suivre!* »

Une autre partie importante de l'ouverture consiste à être réaliste quant à ce que nous pouvons affronter et à demander de l'aide d'amis ou de professionnels au besoin. Nous



pouvons aider les enfants à tendre la main en leur montrant qu'il n'y a rien de mal à demander de l'aide – que nous avons tous besoin de soutien des autres à l'occasion.

La question n'est pas de déterminer si nous avons du ressort ou pas. Nous possédons tous des aptitudes que nous maîtrisons bien et d'autres que nous devons travailler pour améliorer notre capacité à nous remettre sur pied. Il faut toute une vie pour acquérir de la résilience et l'améliorer. Les enfants observent, copient et assimilent nos réactions efficaces au stress et aux occasions qui se présentent. Il est véritablement possible d'apprendre le ressort psychologique.

Cet article est adapté du Guide 2 anglais de *Reaching In...Reaching Out Resiliency Guidebook*, p. 4-8. Pour de plus amples renseignements sur l'acquisition de schémas de pensée résilients et de stratégies de gestion des contrariétés, consultez le site www.reachinginreachingout.com et cliquez sur le lien « Guidebook & Videos ».

Jennifer Pearson est auteure/formatrice principale et Darlene Hall est coordonnatrice de Reaching In...Reaching Out (RIRO), un programme de formation fondé sur des données scientifiques faisant la promotion du ressort psychologique chez les enfants.

Références

1. Reivich, K., et A. Shatt (2002). *The resilience factor*. New York, Broadway Books.
2. Pearson, J., et D. K. Hall (2006). *RIRO resiliency guidebook*. Toronto, Child & Family Partnership, p. 53-59. [Ce guide est affiché dans le site Web de RIRO, à l'adresse www.reachinginreachingout.com; cliquez sur le lien « Guidebook & Videos ». Vous pouvez aussi en commander un exemplaire auprès de la FCSGE.]
3. Sethi, A., W. Mischel, J. L. Aber, Y. Shoda et M. L. Rodriguez (2000). « The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: predicting preschoolers' delay of gratification from mother-toddler interactions », *Developmental Psychology*, vol. 36, n° 6, p. 767-777.
4. Brooks, R. B. (1994). « Children at risk: fostering resilience and hope », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 64, p. 545-553.

ERRATUM :

La liste des références de l'article « Le ressort psychologique : s'adapter aux défis de la vie » (*Interaction*, hiver 2007) se rapporte à une autre version de l'article. Les références auraient dû être celles ci-dessous.

Références

1. Reivich, K. et A. Shatté (2002). *The resilience factor*, New York, Broadway Books.
2. Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*, New York, Pocket Books.
3. Seligman, M. E. P., K. Reivich, L. Jaycox et J. Gillham (1995). *The optimistic child*, New York, Perennial.
4. Werner, E. et R. Smith (2001). *Journeys from childhood to midlife: risk, resilience, and recovery*, Ithaca (N.-Y.), Cornell University Press.
5. Abramson, L. Y., M. E. P. Seligman et J. D. Teasdale (1978). « Learned helplessness in humans: a critique and reformulation », *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 97, n° 1, p. 49-74.
6. Kobasa, S. C. (1979a). « Personality and resistance to illness », *American Journal of Community Psychology*, vol. 7, p. 413-423.
7. Kobasa, S. C. (1979b). « Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 37, p. 1-11.
8. Garnezy, N. (1991). « Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments », *Pediatric Annals*, vol. 20, p. 459-466.
9. Luthar, S. S. et E. Ziegler (1991). « Vulnerability and competence: a review of the research on resilience in childhood », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 61, p. 6-22.
10. Shatté, A. J. (2002). Communication à la journée de formation Reaching In... Reaching Out, le 16 novembre 2002, Toronto.

Les vaccins

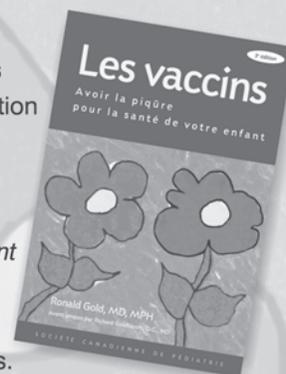
Avoir la piqûre pour la santé de votre enfant

3^e édition

Date de lancement : Décembre 2006
 Format : Couverture souple, 6 1/2 x 9 3/4, 392 pages
 Prix régulier : 21,95 \$
 (Prix pour les membres de la SCP : 17,95 \$)
 ISBN : 0-9781458-1-X

Revu de fond en comble par le comité des maladies infectieuses et d'immunisation de la SCP et révisé par le docteur Ronald Gold, le nouveau *Avoir la piqûre pour la santé de votre enfant* fournit plus d'information que jamais aux parents et aux dispensateurs de soins.

La 3^e édition contient trois nouveaux chapitres sur les vaccins les plus récents, contre le rotavirus, le papillomavirus et l'hépatite A; les résultats des recherches les plus récentes sur l'efficacité, la sécurité et les effets secondaires des vaccins; un chapitre augmenté et mis à jour consacré à une foire aux questions et de l'information sur les vaccins en cours d'élaboration.



Société
canadienne
de pédiatrie



2305 St. Laurent, Ottawa (Ontario) K1G 4J8



613-526-3332

Incluez votre numéro de carte VISA ou MasterCard



613-526-9397, poste 221

Ayez votre numéro de carte VISA ou MasterCard à portée de la main



www.cps.ca



Pour mieux vivre les routines et les transitions

par **Nicole Malenfant**

Les activités de routine et de transition monopolisent une part importante de l'horaire en services de garde. En effet, c'est plus de 40 et 80 % du temps que l'on y consacre selon le niveau de développement des enfants. C'est dire toute la valeur de ces activités en éducation à la petite enfance.

Parmi les routines, on retrouve les activités servant à combler les besoins de base tels manger, boire, éliminer, se reposer, veiller à son hygiène. Déterminant le déroulement général de la journée, ces activités se démarquent des autres moments par leur aspect ritualisé : répétition et anticipation des gestes, prévisibilité des lieux, familiarité avec les personnes, connaissance du fonctionnement. Quant aux transitions, elles assurent le passage d'une activité à l'autre en amenant les enfants à s'adapter aux changements qui en découlent : changement d'activités, de lieu, de consignes, de matériel, d'encadrement, d'éducatrice ou de groupe. On retrouve le rangement, les déplacements, les rassemblements ainsi que l'accueil et le départ. Les transitions gagnent à être de courte durée, simples à mettre en place et favorables à développer l'autonomie de l'enfant.

Par son rôle éducatif, l'éducatrice est appelée à relever le défi de faire des routines et transitions des moments enrichissants et agréables tout en évitant de tomber dans la corvée et la monotonie.

Des occasions propices

On sait qu'un enfant reposé, rassasié et rassuré a de meilleures chances de s'épanouir qu'un enfant fatigué, affamé et anxieux. En assurant une qualité optimale aux activités de routine et de transition, on permet à l'enfant de se développer au meilleur de ses capacités tout en l'amenant

à acquérir les habiletés de base, qui lui serviront tout au long de sa vie.

Les éducatrices reconnaissent de plus en plus la portée éducative des activités de base dans le développement de l'enfant. Elles y voient là des occasions naturelles de faire des apprentissages de toutes sortes, que ce soit sur les plans psychomoteur, cognitif, langagier, social et affectif. Par exemple, les éducatrices savent comment le rangement aide l'enfant à se situer dans l'espace, que le nettoyage suivant une activité salissante le sensibilise à l'importance de prendre soin de son environnement, et l'habillage développe la dextérité de l'enfant en plus de l'inciter à répondre à ses besoins personnels.

Des activités à part entière

Les routines et transitions méritent l'appellation d'*activités* au même titre que les autres activités comme les ateliers libres, les jeux animés ou les sorties éducatives.

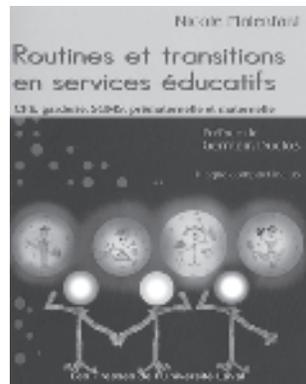
L'éducatrice avisée sait profiter du changement de couche pour stimuler le langage chez l'enfant au lieu de l'occuper seulement avec un jouet. Elle évite la musique de fond à l'heure du repas pour inciter les enfants à s'écouter les uns les autres. À la collation, elle mange avec eux pour leur inculquer de bonnes habitudes alimentaires. Elle profite de l'habillage pour soutenir l'un d'eux dans son estime personnelle. Elle permet aux enfants d'explorer des petites boîtes à découvertes lors d'un moment d'attente. Bref, elle transforme les activités de routine et de transition en diverses opportunités d'apprentissage.

Créer une ambiance chaleureuse

L'éducatrice bienveillante crée un climat calme et invitant. Elle parle doucement aux enfants, leur accorde une attention équitable; elles les accueille chaleureusement à l'arrivée et les salue cordialement au départ. Elle sourit et elle chante régulièrement; elle s'intéresse sincèrement à ce que les enfants disent et font en plus de les considérer comme des personnes à part entière. Aussi, elle veille à minimiser le bruit par des moyens appropriés qui sollicitent la collaboration des enfants.

Prendre le temps

Retirer plaisir et satisfaction des activités de routine et de transition se situe bien au-delà de la course contre la montre et de la gestion des problèmes. C'est une façon d'être avec les enfants, laquelle consiste à profiter de ces occasions pour vivre des expériences enrichissantes. Se





retrouver, se ressourcer, apprendre des enfants, prendre le temps de respirer, s'amuser, vivre une complicité avec les enfants, sont autant de bienfaits que l'éducatrice peut retirer des activités de base.

Encadrer chaque enfant dans un contexte de vie de groupe

Accompagner chaque enfant en services de garde signifie considérer sa différence tout en l'amenant à s'adapter à la vie de groupe. À quatre ans, Gabriel ne dort plus pendant la sieste, mais à la demande de l'éducatrice, il arrive de plus en plus à demeurer tranquille sur son matelas pendant 30 minutes, après quoi, il peut s'occuper calmement avec des jeux simples. Ainsi, elle assure le calme nécessaire à l'ensemble du groupe tout en répondant adéquatement aux besoins spécifiques de l'enfant. De son côté, Kevin mange avec appétit au repas, tandis que Michael se contente de goûter aux aliments, mais il a appris à attendre que les autres aient fini de manger avant de quitter la table.

Avant tout, répondre aux besoins de l'enfant

Ne pas nuire à l'enfant, telle est la règle à suivre dans les activités de routine et de transition. Par exemple, si un enfant trouve le sommeil dans les vingt premières minutes de la sieste, c'est qu'il a besoin de dormir. Si l'éducatrice répond à la requête du parent de ne pas faire dormir son enfant ou de le réveiller après une demi-heure de sommeil alors qu'il dort profondément, c'est à l'enfant qu'elle fait du tort. L'éducatrice doit s'assurer que la demande du parent n'entrave en rien sa santé physique et psychologique. Pour ce faire, peut-être aura-t-elle besoin de mettre à jour ses connaissances quant au rôle du sommeil dans la santé et le développement de l'enfant afin de fournir aux parents les informations pertinentes sur le sujet : renforcement du système immunitaire, sécrétion de l'hormone de croissance, fabrication du cerveau, organisation des apprentissages. Au besoin, elle demandera la collaboration des membres de la direction pour bien mener sa démarche.

Agir sur divers plans

C'est un ensemble de conditions favorables, qui garantit le meilleur déroulement qui soit des activités de routine et de transition. La sécurité, l'application des règles de sécurité et des mesures d'hygiène, l'explication des consignes, l'aménagement de l'espace, la gestion du temps, la préparation du matériel, la connaissance des besoins réels des enfants, représentent les principaux enjeux quant à l'atteinte de la qualité visée. Par exemple, lors du repas du midi, la voix calme et chaleureuse de l'éducatrice ne peut pallier à elle seule l'inconfort du mobilier pour amener les enfants à se calmer; la propreté des matelas et de la literie ne peut suffire à favoriser

le repos des enfants si la qualité de l'air dans le local laisse à désirer. Un menu équilibré s'avère incomplet si l'éducatrice ne nourrit pas les enfants de gestes attentionnés à l'heure des collations et des repas.

Un déroulement à l'image de l'éducatrice

La prise en charge des activités de routine et de transition représente la majeure partie des responsabilités que l'éducatrice assume dans sa profession: sens de l'organisation, souci du bien-être des enfants, gestion du temps, valeurs en lien avec l'apprentissage actif, capacité d'adaptation, contrôle du stress, attention accordée à sa propre santé et à sa sécurité, habileté à observer. D'emblée, on peut reconnaître le professionnalisme d'une éducatrice par ses gestes et attitudes lors de ces moments de vie. « Dis-moi, comment vis-tu les activités de routine et de transition avec les enfants, et je te dirai quelle éducatrice es-tu. »

Livre-CD *Routines et transitions en services éducatifs* : disponible en librairie ou sur le site : www.petitmatin.com

Nicole Malenfant est l'auteur du livre *Routines et transitions en services éducatifs* publié aux Presses de l'Université Laval (2^e édition, 2006). Elle enseigne au Département des techniques d'éducation à l'enfance du Collège Édouard-Montpetit ainsi qu'à la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal. Bien documenté, cet ouvrage constitue un outil des plus pratiques pour les personnes ayant charge d'enfants : éducatrices, stagiaires, conseillères pédagogiques. Il se veut une invitation à organiser et à vivre avec lucidité les nombreuses activités de routine et de transition, qui ponctuent le quotidien avec les enfants. On y découvre bon nombre d'idées d'animation, dont des chansons et des comptines inédites de l'auteur, lesquelles se retrouvent sur le CD inclus dans le livre.

Interaction



FAITES LA
COUVERTURE

Merci à toutes les personnes qui ont participé au concours **Faites la couverture 2007**. Toutes les photos soumises seront affichées dans notre galerie de vote en ligne le 1^{er} avril et vous aurez jusqu'à la fin du mois pour voter. Consultez le site www.cccf-fcsge.ca et aidez-nous à choisir les photos qui apparaîtront sur la couverture des prochains numéros d'*Interaction*!

PUBLICATION DE LA FACULTÉ D'ÉDUCATION À L'ENFANCE DES SERVICES DE GARDE À L'ÉPREUVE



INFO-SANTÉ

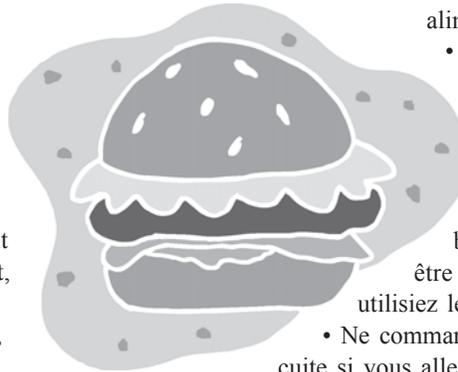
La prévention de la maladie du hamburger

Maladie du hamburger et syndrome du barbecue sont les noms courants d'un type d'empoisonnement alimentaire causé par un germe, qu'on appelle *E. coli* producteur de la toxine de shiga, ou ECTS. Le germe cause la maladie en produisant une toxine (un poison) qui peut décomposer la muqueuse intestinale et, dans certains cas, endommager les reins.

La plupart des flambées de maladie du hamburger se produisent après la consommation de bœuf haché (hamburger) contaminé qui n'est pas assez cuit. On a aussi signalé des flambées liées à la consommation de lait non pasteurisé, de fromage, de yogourt, d'autres produits contaminés de la viande (viandes froides, rosbif, salami), de jus de pommes ou de cidre non pasteurisés, de produits contaminés (germe de luzerne ou de radis, laitue) ou d'eau contaminée par le germe. Les infections à ECTS sont plus fréquentes au printemps et en été qu'en hiver.

Quels en sont les symptômes?

- De graves crampes d'estomac et une diarrhée sanglante de 1 à 8 jours après la consommation d'aliments contaminés. La diarrhée peut aussi être liquide sans contenir de sang.
- La *déshydratation* est courante, en raison de la perte de liquide.
- S'il y a de la *fièvre*, elle est basse.
- En général, l'infection dure de 7 à 10 jours. Une complication très grave peut survenir chez les jeunes enfants, sous forme d'une défaillance des reins qu'on appelle syndrome hémolytique et urémique (SHU).



Comment peut-on traiter la maladie?

Si, pendant que vous avez une gastroentérite, vous souffrez de diarrhée sanglante, de graves vomissements, de crampes abdominales intenses et que vous urinez moins, consultez immédiatement votre médecin. **Ne prenez pas de médicaments contre la diarrhée et ne prenez pas d'antibiotiques.** Les médecins ne savent pas s'ils sont utiles. Souvent, le fait de boire de petites quantités de liquide clair (comme de l'eau) aide à empêcher la déshydratation.

Comment peut-on prévenir la maladie?

- Lavez-vous toujours les mains avant de manipuler des aliments et après avoir manipulé de la viande crue, être allé aux toilettes ou avoir changé une couche.
- Dites à vos enfants de se laver les mains après avoir été en contact avec un animal, surtout s'ils vont au zoo pour enfants.
- Lavez les ustensiles et les surfaces de travail de la cuisine avant et après les avoir utilisés.
- Lavez et désinfectez les surfaces où l'on a manipulé de la viande crue avant d'y déposer ou d'y préparer des aliments prêts à servir.
 - Placez la viande hachée sur la clayette la plus basse du réfrigérateur pour éviter que les jus de viande se répandent sur les autres aliments.
 - Assurez-vous de cuire la viande hachée jusqu'au centre, qu'il s'agisse de bœuf, de porc ou de poulet. Le centre doit être brunâtre, et non rosé ou rouge, que vous utilisiez le barbecue ou la cuisinière.
 - Ne commandez pas de viande qui n'a pas été assez cuite si vous allez au restaurant, et refusez-la si on vous en sert.
- Ne buvez pas de lait, de jus de pommes ou de cidre de pommes non pasteurisé et ne mangez pas de fromage non pasteurisé.
- Conservez au froid les aliments qui se mangent froids (à moins de 4 °C) et au chaud ceux qui se mangent chauds (à plus de 60 °C).

Pour des renseignements supplémentaires, consultez le site Web de la Société canadienne de pédiatrie à www.soinsdenosenfants.cps.ca.

Source : Élaboré par le comité des maladies infectieuses et d'immunisation de la SCP.



www.soinsdenosenfants.cps.ca / www.caringforkids.cps.ca

i d é e s

Équilibre émotionnel dans le secteur de la garde d'enfants



Examiner la fonction du comportement des jeunes enfants atteints de troubles à caractère autistique

par Janet Young Guerra, Lisa Baker Worthman,
Roxana Vernescu

Pierre est un garçon de quatre ans qui vient de recevoir un diagnostic d'autisme. Il est limité dans sa capacité de parler. Il y a eu de sa part beaucoup d'incidents graves de mauvaise conduite dans le milieu préscolaire, y compris des accès de colère, la destruction de biens et un comportement agressif. Pierre ne tient pas compte de ce qu'on lui demande et a de la difficulté lorsqu'on lui dit qu'une activité se termine et qu'une autre va suivre. Il affiche des comportements répétitifs avec ses jouets et il déchire les livres qu'on lui présente. Comme son diagnostic est récent, il ne reçoit pas encore de services de soutien. Il fréquente le milieu préscolaire cinq matins par semaine.

Comme ils ont de la difficulté à communiquer, à avoir des relations sociales et à traiter l'information, les enfants atteints de troubles à caractère autistique (TCA) ont souvent recours à des comportements inadéquats comme l'automutilation, l'agression ou les accès de colère. Pour faciliter leur intégration dans un environnement où ils sont normalement entourés par leurs pairs, il est important de prévenir leurs comportements inadéquats qui auront pour effet de

les stigmatiser encore davantage et de les marginaliser dans le groupe. Pour ce faire, on doit connaître les caractéristiques et les troubles d'apprentissage des enfants atteints de TCA. Il faut également évaluer chaque enfant du point de vue de son comportement fonctionnel afin de déterminer *pourquoi* il se comporte ainsi. Une fois connues les raisons du comportement de l'enfant, il devient possible de planifier et de mettre en œuvre des stratégies d'intervention appropriées

pour l'aider à remplacer ses comportements mésadaptés par d'autres plus adéquats. Cet article fournit des points de repère que les enseignantes ressources utilisent souvent pour analyser les causes sous-jacentes du comportement des enfants atteints de TCA. Cette information peut ensuite servir à concevoir des stratégies propres à faciliter l'intégration de ces enfants dans un groupe ordinaire.

Évaluation

Pour évaluer l'enfant atteint de TCA, les enseignantes ressources et les autres professionnels recueillent de l'information en observant l'enfant, en obtenant des données de base sur le comportement en question et en interrogeant les personnes qui connaissent le mieux l'enfant. L'idée derrière une « évaluation fonctionnelle » ou une « analyse fonctionnelle » est de déterminer quelle fonction un comportement particulier joue pour l'enfant dans le but de l'aider à trouver des façons plus socialement acceptables de parvenir au même résultat. Dans le cas de Pierre, par exemple, les enseignantes doivent savoir ce qui déclenche ses accès de colère et pourquoi il déchire les livres qu'on lui met entre les mains.

Un certain nombre de questions touchant plusieurs domaines du développement doivent être prises en considération dans l'évaluation de l'enfant atteint de TCA, y compris les suivantes :



Le langage réceptif

Quelle est la capacité de l'enfant de comprendre la langue ou les messages qu'on lui communique?

Le langage expressif

Comment l'enfant communique-t-il ou exprime-t-il ses besoins ou ses désirs? Utilise-t-il des mots, des gestes ou a-t-il tendance à pousser quelqu'un, à crier ou à pleurer?

La routine et les rituels

Jusqu'à quel point l'enfant a-t-il besoin de routine et de répétition du connu? A-t-il certains sujets de préoccupation ou des intérêts primordiaux? Remarquez-vous certains comportements (p. ex., des accès de colère) quand il est *surpris*? Sait-il à quoi s'attendre par la suite?

Attention et concentration

Pendant combien de temps l'enfant peut-il se concentrer sur une tâche? A-t-il tendance à faire ses activités au même moment chaque jour? La

concentration de l'enfant a-t-elle tendance à fluctuer pendant la journée?

Le jeu et l'expression émotive

Jusqu'à quel point l'enfant est-il capable de s'amuser de façon fonctionnelle avec les jouets? Est-il capable d'exprimer ses désirs, ses souhaits et ses états affectifs d'une façon verbale ou non verbale?

La compétence sociale

L'enfant tolère-t-il ses pairs dans son environnement immédiat? Tolère-t-il que ses pairs prennent part à son jeu? Est-il capable de partager et d'agir avec réciprocité en comprenant ce que ça veut dire?

Le traitement de l'information sensorielle

Quels sont les domaines dans lesquels l'enfant est hyposensible ou hypersensible? Est-ce qu'il se couvre les yeux ou les ferme à demi en présence de lumière fluorescente? Est-ce qu'il se couvre

les oreilles pour ne pas entendre les voix excitées des autres enfants? Est ce qu'il mordille ou manipule constamment les jouets, les livres, les crayons de couleur ou la pâte à modeler ou a-t-il tendance à mordiller ou à toucher constamment les autres enfants?

Outre la réponse à ce genre de questions, il est important de comprendre le comportement mésadapté de l'enfant sur le plan opérationnel. On doit déterminer la fréquence, l'intensité et la durée du comportement en question. Par exemple, dans le cas de Pierre, on doit savoir à quelle fréquence il a des accès de colère. À quelle heure du jour, s'il y a lieu, a-t-il tendance à être enragé? Comment sa colère se manifeste-t-elle? Est ce que Pierre se jette sur le plancher, en donnant des coups de pied et en hurlant? Que détruit-il? Est ce qu'il déchire des livres, fait des trous dans le mur et lance ou brise des jouets? Sa rage destructrice s'exprime-t-elle envers ses propres jouets ou envers ceux des autres enfants? Quel genre de comportement agressif a-t-il et envers qui? Donne-t-il des coups de pied, mord-il et frappe-t-il ses camarades et le personnel en milieu préscolaire? Combien de temps durent ces accès de colère?

Il est particulièrement important de comprendre la séquence des événements entourant les problèmes de comportement. On doit se demander ce qui s'est produit immédiatement avant, et après, le comportement. Quelles sont les réactions des principales personnes responsables de l'enfant face au comportement? Quelles sont les réactions des enfants qui se trouvent dans l'environnement immédiat de celui-ci? Ces réactions augmentent elles ou diminuent-elles l'intensité, la fréquence ou la durée du comportement? On doit aussi

prendre en considération des séquences plus longues. Par exemple, qu'est-ce qui est arrivé ce matin-là? La nuit précédente (p. ex., a-t-il bien dormi)?

En vous posant ces questions, vous essayez de déterminer au moins un lien causal susceptible d'expliquer le comportement de l'enfant. Il est important de remarquer qu'il vous faudra sans doute vous poser certaines de ces questions ou toutes ces questions à nouveau chaque fois qu'un comportement se produira ou se reproduira. La fonction d'un comportement donné peut changer non seulement en fonction du niveau de développement de l'enfant, mais en fonction de l'environnement dans lequel il se trouve, des personnes qui s'occupent de lui, des différentes conséquences, etc.

Supposons que nous avons effectué ce genre d'analyse en ce qui concerne Pierre et que nous avons déterminé ce qui suit :

1. Les compétences en communication fonctionnelle de Pierre sont très limitées et il a par conséquent beaucoup de difficulté à satisfaire ses besoins.

2. Il a un grand besoin de routine et de prévisibilité et il réagit négativement à la nouveauté. Il ne sait pas à quoi s'attendre d'un moment à l'autre, il ressent de plus en plus d'anxiété associée aux changements et, par conséquent, il a du mal à s'adapter aux transitions.

3. Ses compétences sociales sont rudimentaires et il a de la difficulté à entrer en relation avec ses pairs et à s'engager dans des activités de groupe pendant une période de temps prolongée.

4. Pierre a beaucoup de difficulté à traiter l'information sensorielle.

C'est un enfant très sensible au toucher qui cherche fréquemment une simulation tactile. C'est la raison pour laquelle, en plus de son incapacité à jouer d'une manière fonctionnelle avec ses jouets ou ses livres, il mordille et déchire ses livres.

La planification du programme

Une fois faite l'évaluation fonctionnelle et découvertes les raisons du comportement mésadapté de l'enfant atteint de TCA, on est en mesure d'enseigner à l'enfant des comportements acceptables. Commencez par fixer des buts pour corriger les lacunes sur le plan des compétences ou régler les problèmes de l'enfant dans son environnement. Qu'essayez-vous de changer ou de régler dans la réaction de l'enfant face à son environnement ou dans l'environnement lui-même? Une fois les buts fixés, déterminez quelles stratégies parviendront vraisemblablement le mieux à atteindre vos objectifs.

Par exemple, dans le cas de Pierre, l'étape suivante pourrait être l'établissement de buts et de stratégies pour l'aider à maîtriser son comportement et à prévenir les réactions néfastes à l'avenir. Voici certains buts que les enseignantes de Pierre pourraient lui fixer :

- accroître ses compétences en communication fonctionnelle;
- vivre les transitions avec moins d'anxiété;
- interagir avec ses pairs de façon plus adéquate;
- avoir des occasions plus appropriées de satisfaire son besoin de stimulation tactile.

Il est important de souligner qu'il est essentiel d'évaluer constamment les besoins de l'enfant. Les difficultés de l'enfant et ses besoins spéciaux pourront changer avec le temps, ce qui exigera de rajuster les buts fixés dans le programme.

Une fois les buts fixés, il est possible d'établir des stratégies pour les atteindre. Encore une fois, si on regarde le cas de Pierre, d'après les buts qu'on s'est fixés, les stratégies suivantes pourraient être envisagées :

1. Enseigner à Pierre des techniques de communication fonctionnelle grâce au recours à une stratégie de suppléance à la communication telle qu'il puisse apprendre à exprimer ses besoins et ses désirs. Par exemple, enseigner à Pierre comment utiliser le *Système de communication d'échange de dessins (PECS)*¹.

Il pourra ainsi communiquer d'une façon fonctionnelle et socialement intéressante avec ses enseignantes, ses pairs et les membres de sa famille.

2. a) Mettre en œuvre des calendriers ou des supports visuels² ou élaborer un scénario social³ pour aider Pierre à supporter les transitions à l'intérieur des activités ou entre celles-ci durant la journée. On doit apprendre à reconnaître les signes que donne Pierre avant d'éclater et essayer de prévenir son comportement à l'aide de calendriers ou de choix au babillard. Les signes varient selon les enfants; aussi faudra-t-il surveiller ceux que donne Pierre pour savoir quand il n'en peut plus. À cette fin, préparez un calendrier visuel pour la classe et inscrivez-y toutes les activités de routine quotidiennes comme l'heure de la collation, l'heure du rassemblement, etc. Les images utilisées doivent avoir un sens pour Pierre et être représentatives de ses activités quotidiennes. Permettez-lui de cocher chaque activité qu'il a terminée de façon à ce qu'il soit activement engagé

dans l'expérience d'apprentissage. Plus tard, vous pourrez insérer une fiche *surprise* qui apportera un élément de nouveauté dans son horaire de façon à l'aider à s'habituer aux changements de routine.

b) Apprendre à Pierre comment reconnaître et nommer les signes d'anxiété qu'il ressent et lui montrer à utiliser des techniques pour maîtriser ses émotions ou son comportement (par exemple, choisir une activité favorite ou se détendre dans un fauteuil poire lorsqu'il n'en peut plus). À cette fin, préparez des fiches d'indices visuels du type « cartes pouvoir »⁴ pour les techniques que vous enseignez à Pierre de façon à ce qu'il puisse s'y référer au besoin.

3. a) Établir un barème de renforcement de ses interactions positives avec ses camarades et ses enseignantes. Au départ, Pierre est capable de s'asseoir tout près de ses camarades pendant seulement quatre minutes à la fois avant de commencer à s'agiter. Il faut donc, au début, le faire participer aux activités de groupe à des intervalles de trois minutes et demie à la fois (peut-être vers la fin de l'heure du conte pour un conte que connaît très bien Pierre). On doit l'encourager lorsqu'il se comporte d'une façon acceptable, et au fur et à mesure qu'il devient davantage capable de s'asseoir et de participer, augmenter graduellement le temps qu'il doit passer dans le groupe jusqu'à ce qu'il réussisse à y rester pendant toute la durée de l'heure du conte.

b) À cette fin, on doit réagir de façon positive et dire à Pierre ce qu'on veut qu'il fasse et non ce qu'on veut qu'il arrête de faire. La stratégie la plus efficace pour

changer un comportement négatif en un comportement positif consiste à souligner le comportement positif. Nommez toujours le comportement positif que vous désirez renforcer (par exemple : « Tu as bien écouté, j'aime beaucoup la façon dont tu viens juste d'écouter »).

c) On doit enseigner à Pierre des compétences pour le jeu fonctionnel de façon à ce qu'il puisse être activement engagé dans l'action auprès de ses jouets ou de ses livres et qu'il commence à porter attention aux caractéristiques principales de ces articles. En outre, cette technique l'aidera à commencer à s'engager dans le jeu parallèle avec ses camarades et lui fournira les techniques de niveau d'entrée nécessaires à un jeu plus coopératif à l'avenir.

4. Mettre en œuvre au moins une activité sensorielle (tactile) dans sa journée et l'indiquer sur son calendrier visuel. Faire en sorte que Pierre soit engagé dans des activités tactiles durant la période de bricolage. Il devrait toute la journée avoir accès à des activités dans lesquelles il peut utiliser des récipients, de la colle et de la pâte à modeler ainsi que de l'eau⁵.

Ce ne sont là que quelques-unes des stratégies que vous pouvez mettre à l'essai dans votre milieu de garde d'enfants. Les ressources présentées dans cet article ainsi que dans le suivant vous fourniront des renseignements utiles et de la documentation pour obtenir des stratégies additionnelles. Le plus important est de savoir que les enfants atteints de TCA s'épanouiront dans des milieux de garde où la communication est ouverte avec les personnes qui s'occupent des enfants et les autres

professionnels, où on fournit un soutien individualisé, où il y a une routine stable, où l'environnement physique est clairement défini et où on utilise des stratégies visuelles partout⁶. Il est également important de remarquer qu'un enseignement répétitif accroîtra les chances de parvenir à un succès durable. Des techniques de renforcement planifiées et constamment appliquées créeront un environnement favorable et assureront à l'enfant une attention bienveillante, ce qui accroîtra sa tendance à bien se comporter. Sans compter qu'à long terme, les éducatrices réagiront aussi mieux en présence de l'enfant⁶.

Roxana Vernescu, MSc, est directrice d'Autism & Early Intervention Services, Community Living & Supportive Services and Child Care & Family Services Programs, Eastern Health ainsi que candidate au doctorat en psychologie au Memorial University. Elle s'intéresse à l'intervention précoce et à l'orthopédagogie cognitive pour les enfants dont la situation est particulière. Dans sa recherche actuelle, elle examine l'efficacité des programmes de formation cognitive pour les enfants atteints de l'ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale.

Jan Young Guerra, BEd, et Lisa Baker Worthman, BSc, sont des formatrices auprès d'Intervention Services, Community Living & Supportive Services and Child Care & Family Services Programs, Eastern Health. Les deux terminent actuellement une maîtrise en éducation, avec spécialisation en psychologie de l'orientation. Elles s'intéressent à l'intervention précoce et à l'analyse comportementale appliquée.

Toutes les auteures résident et travaillent à St. John's (Terre-Neuve).

Bibliographie

1. Frost, L., & Bondy, A. (2002) *Picture Exchange Communication System (PECS)*. Newark, DE: Pyramid Educational Products, Inc.
2. Stokes, S. (2006). Children with Asperger's syndrome: Characteristics/learning styles and intervention strategies. Retrieved August 15, 2006, from www.cesa7.k12.wi.us/sped/autism/asper/asper11.html
3. Gray, C. (2000). *The new social story book: Illustrated edition*. Arlington, Texas: Future Horizons Inc.
4. Gagnon, E. (2001). *Power Cards: Using special interests to motivate children and youth with Asperger syndrome and autism*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Co.
5. Yack, E., Sutton, S., & Aquilla, P. (1998). *Building bridges through sensory integration*. Weston, ON: Syd and Ellen Lerer.
6. Smith, I., & Ellsworth, C. (2004). *Supporting children with Autism in childcare settings*. Halifax, NS: Mount Saint Vincent University, IWK Healthcentre, and Dalhousie University.

Promouvoir l'intégration des jeunes enfants atteints de troubles à caractère autistique

Roxana Vernescu

Les jeunes enfants atteints de troubles à caractère autistique (TCA) ont besoin d'un soutien additionnel pour pouvoir atteindre les buts fondamentaux de l'enfance dans les domaines de développement affectif, y compris la maîtrise de soi, le comportement et l'attention, du développement cognitif, y compris la communication et l'apprentissage, et du développement social, c'est-à-dire la capacité d'entrer en rapport avec les autres enfants et d'établir des relations sociales. Si l'on veut pouvoir aider ces enfants à atteindre leur plein potentiel dans un environnement inclusif, on doit mettre en place des stratégies, des méthodes de soutien et des mesures d'adaptation afin de prendre en compte leurs particularités et leurs caractéristiques d'apprentissage.

Comprendre les troubles à caractère autistique

Les TCA sont des troubles neurologiques qui affectent les domaines cognitif et comportemental ainsi que la capacité de la personne d'intégrer l'information sensorielle et de

maîtriser ses émotions. Les TCA sont classés dans la catégorie diagnostique des troubles envahissants du développement, une vaste catégorie qui comprend l'autisme et quatre autres troubles connexes (le syndrome d'Asperger, le trouble désintégratif de l'enfance, le syndrome de Rett et le trouble envahissant du développement – non spécifié)¹. Les TCA affectent plus d'un enfant d'âge préscolaire

sur 250² et, selon certaines estimations, un enfant sur 166 en serait atteint³.

Le degré de déficience varie énormément d'un enfant à l'autre, pour une large part selon l'âge développemental et chronologique de l'enfant. L'enfant a de la difficulté dans les domaines 1) de l'interaction sociale, 2) de la communication et 3) des activités, des modes de comportement ou des intérêts qui sont restrictifs, répétitifs et stéréotypés. Les lacunes qui y sont associées sont : 4) l'intégration sensorielle ou les réactions bizarres aux stimuli sensoriels et 5) un ensemble de comportements mésadaptés comme l'hyperactivité, l'impulsivité, l'agressivité et l'automutilation¹. Les déficiences peuvent s'ajouter à d'autres handicaps^{4,5}, l'enfant pouvant être entre autres légèrement ou gravement déficient sur le plan intellectuel. Les TCA



apparaissent clairement au cours des premières années de la vie, habituellement avant l'âge de trois ans. À cause de la grande diversité dans la manifestation des symptômes, les enfants peuvent ne pas être diagnostiqués avant l'âge de quatre ans ou même plus tard.

Les programmes d'intervention précoce s'attaquent souvent à des déficiences d'habiletés particulières, comme par exemple les difficultés sur le plan du contact visuel et de l'attention conjointe^{6,7,8}, de la réaction sociale et des rapports sociaux^{9,10,11}, de la communication réciproque^{12,13} du comportement mésadapté¹⁴, du langage réceptif et expressif¹², de l'utilisation fonctionnelle des jouets¹⁵, du jeu symbolique et inventif^{8,16} et des comportements de type sensoriel².

Dans les milieux éducatifs et de garde d'enfants, il peut être plus utile d'examiner ces problèmes sous l'angle des troubles d'apprentissage¹⁷. Dr^e Bryna Siegel, University of California, San Francisco, classe certaines des difficultés des enfants atteints de TCA sous la rubrique des caractéristiques d'apprentissage particulières que l'on doit traiter soit par un enseignement direct ou par des mesures d'adaptation spécialisées afin de promouvoir les occasions propices à l'apprentissage (tableau 1).

Compétences sociales et enseignement des techniques appropriées

Les compétences sociales et les capacités de communiquer sont fortement liées entre elles et font partie intégrante de la capacité d'entrer activement en rapport avec son environnement. Les enfants atteints de TCA sont souvent

Caractéristiques d'apprentissage des enfants atteints de TCA

- 1) Déficiences sur le plan de l'interaction sociale, y compris des difficultés ou une carence relativement
 - a. à la référence sociale
 - b. à la réaction aux incitatifs sociaux
 - c. à l'imitation ou à la modélisation
 - d. au désir d'affiliation avec ses pairs
- 2) Déficiences sur le plan de la communication, y compris des difficultés relativement
 - a. à la compréhension des gestes naturels et des expressions affectives
 - b. à l'expression de gestes naturels et à l'expression faciale
 - c. aux modalités auditives (préférence pour les modalités visuelles)
 - d. à la perception et au traitement des formes
- 3) Déficiences sur le plan du traitement des stimuli environnementaux, y compris
 - a. une trop grande sélectivité de stimuli et de persévérance dans l'intérêt accordé à des parties d'objets
 - b. une réaction négative à la nouveauté et une préférence pour la routine pouvant aller jusqu'à l'adoption d'un mode rituel d'activités
 - c. des difficultés de modulation sensorielle

Source : Siegel, B. (1999). Autistic learning disabilities and individualizing treatment for Autistic Spectrum Disorders, *Infants and Young Children*, 12(2): 27-36

incapables de comprendre le point de vue des autres enfants ou de leurs enseignants¹⁹. Ils ont de la difficulté dans les situations sociales qui exigent de pouvoir traiter l'information linguistique ainsi que les formes non verbales de communication et les indices sociaux que sont le ton de la voix, les gestes ou les expressions faciales²⁰. En outre, ils peuvent avoir de la difficulté à s'exprimer à l'aide de comportements non verbaux eux-mêmes dans leurs interactions sociales avec leurs pairs. Ce phénomène rend difficile l'intégration des enfants atteints de TCA dans les milieux habituels d'ÉPE. Comme l'ont indiqué Schwartz et coll. : « Sans communication et interaction sociale entre les enfants, un *programme inclusif* risque de ne pas être beaucoup plus qu'un enseignement parallèle¹⁸. »

Les enfants atteints de TCA ne sont généralement pas motivés par les incitatifs sociaux, comme un sourire ou une rétroaction positive, et il leur sera difficile d'apprendre

efficacement si c'est là le seul genre de motivation qu'on leur donne. Dans le milieu préscolaire, c'est ce phénomène de nature intrinsèque qu'on utilise pour nouer des relations avec les enfants et leur enseigner¹⁷; toutefois, des formes moins naturelles et plus primaires de renforcement se sont avérées utiles lorsqu'on enseigne aux jeunes enfants atteints de TCA²¹. Par exemple, ces derniers manifestent souvent un intérêt pour des objets ou des articles tangibles particuliers. Ces objets, contrairement aux louanges sociales auxquelles l'enfant atteint de TCA doit apprendre à réagir, lui servent de renforcement naturel. Si on planifie bien l'intervention, on peut utiliser ces articles pour accroître les possibilités qu'un enfant adopte un comportement souhaitable. Cependant, les enfants doivent également apprendre l'importance des sources de renforcement secondaires (ou conditionnées telles que les éloges sociaux et, comme tel, il est bon d'utiliser les deux modes de renforcement primaire et secondaire

chaque fois que c'est possible (p. ex., offrir l'objet convoité tout en donnant une tape dans le dos ou en souriant).

Les enfants atteints de TCA peuvent avoir de la difficulté à comprendre les intentions ou les désirs de leurs camarades ou encore la relation entre les états mentaux et les actes de ceux-ci¹⁷. Par exemple, l'enfant pourra avoir du mal à comprendre que si Jean échange des cartes de base-ball et en parle, c'est parce qu'il aime le base-ball. Ces enfants ont tendance à s'amuser avec des jouets d'une façon stéréotypée plutôt que créative socialement et à ne pas accueillir de camarades dans leurs jeux. Ils pourront jouer auprès d'autres enfants, sans toutefois vouloir partager ou s'engager dans des échanges réciproques avec eux. L'interaction sociale des enfants atteints de TCA a été décrite comme distante, passive ou active²². Un enfant pourra ne manifester aucun intérêt pour l'interaction sauf s'il s'agit de satisfaire ses besoins fondamentaux, et pourra devenir agité s'il est trop près des autres et rejeter tout contact social ou physique. Un autre enfant pourra ne pas entrer en interaction avec ses pairs tout en acceptant qu'eux le fassent avec lui. Un jeune pourra s'approcher de ses camarades mais être dépourvu des compétences sociales nécessaires pour interagir avec eux d'une façon adaptée sur le plan du développement. N'importe quel enfant pourra se comporter de l'une ou l'autre de ces façons selon la situation sociale. Comme les jeunes enfants atteints de TCA ont du mal à s'affilier avec leurs pairs et à apprendre par l'exemple, les occasions habituelles d'apprentissage sont d'autant

plus compromises lorsque le travail se fait en groupe ou en tête à tête entre les enfants¹⁷.

On doit enseigner directement aux enfants atteints de TCA ces compétences de base et on doit les soutenir dans l'acquisition de celles-ci. Comme ces enfants ont extrêmement de difficulté à acquérir de telles compétences uniquement par leurs interactions courantes ou par l'observation, on doit planifier et offrir de nombreuses occasions directes d'apprentissage et de pratique dans un environnement inclusif. Comme tel, il est important d'évaluer les compétences du niveau d'entrée et de les enseigner explicitement avant de s'attendre à ce que l'enfant passe à un niveau de capacité sociale supérieur. Par exemple, on doit apprendre explicitement à l'enfant, à un rythme qui lui convient, à établir un contact visuel, à entrer en interaction avec les autres et à maintenir ce contact, à tolérer que d'autres enfants partagent son espace de jeu, à s'engager dans le jeu parallèle avec d'autres enfants, à échanger avec eux des objets, à agir avec réciprocité dès le départ dans une activité familière et à s'amuser de façon fonctionnelle avec un jouet²³.

La capacité de communiquer et l'enseignement des techniques de communication

Même si les forces et les besoins diffèrent d'un enfant à l'autre, tous les enfants atteints de TCA éprouvent certaines difficultés de communication. Un grand nombre d'enfants ont du mal à communiquer tant verbalement que non verbalement. Ils ont souvent de difficulté à comprendre l'information

verbale, à suivre des directives verbales élaborées et à se souvenir d'une longue série d'instructions. Ils peuvent avoir des déficiences ou des retards dans le langage expressif, comme dans l'utilisation du langage pour exprimer leurs besoins fondamentaux, mais non dans leur interaction sociale quand vient le moment de répéter les propos d'autres enfants (écholalie), d'utiliser un vocabulaire restreint ou de parler constamment de certains de leurs sujets favoris. Enfin, ils peuvent éprouver de la difficulté à gérer l'aspect pragmatique des conversations, comme lancer une discussion ou soutenir un sujet de conversation intéressant, et avoir tendance à interrompre les autres et à se montrer rigides dans la conversation^{24,25}.

Les enfants atteints de TCA ont tendance à mal saisir les communications non verbales²⁶, comme les gestes physiques, le contact visuel, les expressions faciales et la posture du corps et à ne pas pouvoir s'exprimer de cette façon. Même avant l'apprentissage du langage expressif, les nuances de la communication non verbale échappent au jeune enfant atteint de TCA, si bien qu'il est mal compris ou qu'il interprète mal les situations¹⁷.

Dans un milieu de garde inclusif, il faudra sans doute apprendre aux enfants atteints de TCA un certain nombre de techniques de communication, y compris des techniques réceptives et expressives dans les domaines verbal et non verbal. Initialement, on devra chercher à développer les aptitudes du niveau d'entrée qui favoriseront l'acquisition de compétences plus poussées en

communication. Ainsi pourrez-vous accroître la capacité d'attention de l'enfant et lui apprendre à imiter – soit de façon systématique ou en insérant ces stratégies dans le programme préscolaire – grâce à des instructions brèves et concrètes en une étape puis en deux étapes, et enseigner à l'enfant l'utilisation émergente du langage dans ses interactions sociales, comme dans les activités de réciprocité et de narration d'histoires, et mettre l'accent sur la communication fonctionnelle²³. Dans ce dernier cas, le comportement déroutant de l'enfant pourrait, par exemple, être remplacé par un comportement approprié qui vise les mêmes fins mais qui comporte l'utilisation du langage ou une autre forme de comportement communicatif (p. ex., pointer du doigt ou faire un geste pour dire « plus » ou « pause » plutôt que pleurer ou frapper). Comme dans le cas de n'importe quelle stratégie visant l'acquisition d'une compétence, une évaluation de base où on examine les forces et les besoins de l'enfant permettra de recourir à des occasions d'apprentissage individualisées et plus appropriées.

Le succès dépendra pour une large part des occasions qui seront créées en vue d'aider activement l'enfant à développer ses relations avec ses pairs. Ces occasions doivent être planifiées afin de veiller à ce que l'enfant atteint de TCA soit engagé dans ces échanges. Schwartz et ses collègues¹⁸ en donnent un exemple simple dans la planification du début de l'heure du rassemblement : on fait en sorte que l'enfant autiste partage un jouet avec tous les autres enfants

plutôt qu'avec l'enseignant seulement. De la même manière, on veille à ce que le reste des enfants partagent leurs jouets avec l'enfant autiste. Dans la planification de ces interactions, il est important d'apprendre à l'enfant atteint de TCA à interpréter les signes non verbaux des autres et, pour les enfants qui n'ont pas recours au non verbal, de prévoir des échanges avec leurs pairs à l'aide du Système de communication par échange d'images (PECS)²⁹.

Prévoir des mesures d'adaptation pour les cas particuliers dans le traitement des stimuli environnementaux

Les enfants atteints de TCA ont tendance à avoir des difficultés de traitement de l'information, y compris de formation des concepts et de raisonnement abstrait, à réagir de façon inhabituelle aux stimuli sensoriels et à avoir des comportements atypiques sur le plan de l'attention; ils ont, par exemple, de la difficulté à porter attention aux stimuli pertinents, à partager leur attention entre des activités ou des objets multiples et à passer d'un centre d'intérêt à un autre⁴. Ces enfants ont tendance à remarquer les détails superflus d'un objet ou d'une situation d'apprentissage et de persévérer dans leur approche, un phénomène connu sous le nom de sur-sélectivité du stimulus³⁰, à réagir négativement à la nouveauté et à préférer le connu³¹ et à éprouver des difficultés de modulation sensorielle³².

L'incapacité de porter une attention normale à certains aspects d'un objet et la tendance

à tout à coup être frappé par un ensemble particulier d'attributs créent une disparité entre ce à quoi on pense qu'un enfant porte attention (p. ex., les particularités du déroulement d'une histoire) et ce que l'enfant remarque dans les faits (p. ex., le mouvement des pages)¹⁸. Il est important que l'enfant s'attache aux caractéristiques principales d'une situation d'apprentissage. On doit chercher à découvrir quels attributs ont tendance à être sur-sélectionnés par certains enfants et organiser le milieu d'apprentissage en conséquence¹⁷ en veillant tout particulièrement à réduire les sources de distraction et à offrir une structure. On peut aménager l'environnement en créant des démarcations visuelles, soit en réarrangeant l'ameublement ou en utilisant des indicateurs de démarcation comme du papier collant de couleur sur le plancher, ou des paillasons ou des napperons de couleur, etc.³³ Étant donné la préférence de ces enfants pour le connu, il est bon de répéter et d'intégrer des stimuli familiers dans les activités de routine dans l'enseignement¹⁷. Les instructions et les demandes doivent être données ou faites dans un langage clair et concis adapté au niveau de développement de l'enfant. Ainsi ce dernier portera-t-il attention et remarquera-t-il l'information la plus pertinente²³. En outre, on doit apprendre aux enfants comment utiliser des stratégies compensatoires comme des calendriers visuels³⁴ ou des « cartes pouvoir » (power cards)³⁵ de façon à ce qu'ils puissent organiser leurs activités quotidiennes et acquérir une indépendance.

Les difficultés de traitement sensoriel chez les enfants atteints

de TCA se situent aux niveaux tactile, auditif, visuel et olfactif ainsi qu'au niveau des systèmes vestibulaire et proprioceptif et peuvent découler soit d'une hyposensitivité ou d'une hypersensitivité aux stimuli. Certains enfants peuvent réagir négativement au contact et éviter le toucher tandis que d'autres seront intensément préoccupés par des expériences tactiles comme le fait de toucher à des surfaces lisses; chez certains, les réactions peuvent être extrêmes au bruit d'une chaise glissée sur un plancher ou des pleurs d'un autre enfant tandis que d'autres ne réagiront pas à la sonnerie du téléphone ou si on les appelle par leur nom; il y en a qui réagissent négativement à des odeurs de parfum ou de lotion et d'autres qui cherchent à retrouver ces odeurs dans leur environnement. On verra des enfants couvrir leurs yeux ou les fermer à demi s'il y a un éclairage fluorescent tandis que d'autres fixeront des lumières ou des objets brillants pendant une longue période de temps. Il y en a qui ont du mal à gérer leur système d'orientation vestibulaire et qui semblent craintifs ou maladroits s'ils doivent grimper le long de rampes ou d'escaliers et d'autres qui entreprennent d'intenses mouvements comme tourner sur eux-mêmes ou tourbillonner, ce que ne tolère pas la majorité des enfants^{37,38}.

Les enseignantes doivent être attentives aux difficultés des enfants atteints de TCA et être prêtes à prendre des mesures d'adaptation spéciales pour accroître les chances de succès de ceux-ci³⁶. Les difficultés sensorielles des enfants atteints

de TCA peuvent exiger une modification de l'aménagement de la salle de classe. On pourra, par exemple, chercher à réduire les *sources de frustration sensorielle* en évitant un trop plein d'objets sur les murs, les tables ou les tablettes, en utilisant un éclairage naturel et en contrôlant la quantité de lumière ou de bruit dans la salle de classe à l'aide de rideaux, de stores et de tapis³³. Pour les besoins sensoriels plus persistants, les enseignantes peuvent offrir des activités sensorielles appropriées. La consultation d'ergothérapeutes et de spécialistes du développement et du comportement de l'enfant pourra contribuer à la planification de modifications additionnelles à l'environnement et à la personnalisation de programmes sensoriels pour les enfants.

Il est important de remarquer que les enfants atteints de TCA peuvent manifester de l'anxiété en raison des nombreuses difficultés mentionnées. En planifiant les adaptations à l'environnement, on doit veiller à recourir à des stratégies compensatoires afin de réduire l'anxiété chez ces enfants et les aider à faire face aux situations difficiles. On doit avertir les enfants des changements aux activités, aux événements et à la routine quotidienne; on doit leur fournir des calendriers quotidiens et hebdomadaires visuels qui leur permettront de prévoir les activités; on doit imaginer des histoires ou des scénarios à caractère social qui auront pour effet de promouvoir des stratégies d'apaisement et une certaine facilité d'adaptation; on

doit leur donner une information de base pour répondre aux questions qui provoquent chez eux de l'anxiété, comme quoi faire lorsque l'enseignante habituelle n'est pas à la prématernelle le matin, ou lorsque c'est papa plutôt que maman qui vient vous chercher; enfin, on doit aménager un coin tranquille dans la salle de classe où tous les enfants peuvent se réfugier lorsqu'ils souffrent d'anxiété²³.

Il y a un grand nombre de ressources formidables à la disposition des intervenantes en services de garde d'enfants, dont certaines sont mentionnées ici. Pour pouvoir venir le mieux possible en aide aux enfants atteints de TCA dans votre milieu de garde, il est important de vous renseigner sur ces troubles et sur les caractéristiques qui y sont associées en matière d'apprentissage, de bien connaître chaque enfant et de communiquer constamment et clairement avec ses parents et avec les autres spécialistes en intervention. Offrir aux enfants atteints de TCA des possibilités de socialisation et d'enseignement personnalisés et adaptés à leur stade de développement aura pour effet de promouvoir leur intégration et sera synonyme de succès tant pour vous que pour eux.

Bibliographie

1. APA (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV-TR (DSM-IV-TR™; Fourth Edition, Text Revision). Washington: American Psychiatric Association.
2. Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23, 143-152.
3. Centers for Disease Control and Prevention (April, 2006). How common are autism spectrum disorders? Récupéré le 15 août 2006, de www.cdc.gov/ncbddd/autism/asd_common.htm

4. Bristol, M. et al. (1996). State of the science in autism: Report to the National Institutes of Health. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (2), 121-154.
5. Minshew, N. J., Sweeney, J.A., & Bauman, M.L. (1997). Neurological aspects of autism. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 2nd Ed (pp. 344-369). New York: John Wiley & Sons, Inc.
6. Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 115-128.
7. Stone, W., Ousley, O., Yoder, P., Hogan, K., & Hepburn, S. (1997). Nonverbal communication in 2- and 3-year old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 677-696.
8. Wetherby, A.M., Prizant, B.M., & Hutchinson, T. (1998). Communicative, social-affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 79-91.
9. De Giacomo, A. & Fombonne, E. (1998). Parental recognition of developmental abnormalities in autism. *European Journal of Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 131-136.
10. Adrien, J.L., et al. (1992). Early symptoms in autism from family home movies: Evaluation and comparison between 1st and 2nd year of life using IBSE scale. *Acta Paedopsychiatrica*, 55, 71-75.
11. Mirenda, P. (2004). Early indicators of autism in young children. Conférence provinciale d'Early Childhood Educators of BC, 13 mai 2004. Récupéré le 28 août 2006, de www.earlylearning.ubc.ca/documents/Workshop2004/PatMirenda.ppt
12. Bernabei, P., Camaioni, L., & Levi, G. (1998). An evaluation of early development in children with autism and pervasive developmental disorders form home movies: preliminary findings. *Autism*, 2, 243-258.
13. Dawson, G., & Osterling, J. (1996). Early intervention in autism. In M.J. Guralnick (Ed.) *The Effectiveness of Early Intervention* (pp. 307-326). Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Co.
14. Wetherby, A.M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., and Lord, C. (2004). Early Indicators of autism in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (5), 473-493.
15. Mars, A.E., Mauk, J.E., & Dowrick, P.W. (1998). Symptoms of pervasive developmental disorders as observed in prediagnostic home videos of infants and toddlers. *Journal of Pediatrics*, 132, 500-504.
16. Dawson, G., & Adams, A. (1984). Initiation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12 (2), 209-225.
17. Siegel, B. (1999). Autistic learning disabilities and individualizing treatment for autistic spectrum disorders. *Infants and Young Children*, 12 (2), 27-36.
18. Schwartz, I.L., Billingsley, F. F., & McBride, B.M. (May/June, 1998). Including children with autism in inclusive preschools: Strategies that work. *New Horizons for Learning IV* (3). Récupéré le 1^{er} septembre 2006, de www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/information/schwartz2.htm
19. Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide for teachers and parents*. Chichester, NY: John Wiley & Sons, Inc.
20. Gray, C., & Garand, J.D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.
21. Lovaas, O.I., Koegel, R.L., Simmons, J.Q., Long, J. (1973). Some generalization and follow-up measure on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 6, 131-136.
22. Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (1), 11-29.
23. Alberta Education (2003). *Teaching students with autism spectrum disorders*. Edmonton, AB: Alberta Education.
24. Baltaxe, C., & Simmons, J.Q. (1985). *Prosodic development in normal and autistic children*. New York: Plenum Press.
25. Koegel, L., et al. (1995). Emerging interventions for children with autism: Longitudinal and lifestyle implications. In R.L. Koegel & L.K.K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (pp. 1-15). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
26. Hobson, P. (1986). The autistic child's appraisal of expressions of emotion: A further study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27 (5), 671-680.
27. Bondy, A. (1996). What parents can expect from public school programs. In C. Maurice, G. Green, & S.C. Luce (Eds.), *Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals* (pp. 323-330). Austin, TX: Pro-Ed.
28. Bondy, A. & Frost, L. (1994). PECS: The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*, 9, 1-9.
29. Grafinkle, A.N., & Schwartz, I.S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (1), 26-38.
30. Rosenblatt, J., Bloom, P., & Koegel, R.L. (1995). Overselective responding: Description, implications, and intervention. In R.L. Koegel & L.K.K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (pp. 33-42). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
31. Gustafsson, L., & Paplinski, A.P. (2004). Self-organization of an artificial neural network subjected to attention shift impairments and familiarity preference, characteristics studies in autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 34(2), 189-198.
32. Anzalone, M.E., & Williamson, G.G. (2000). Sensory processing and motor performance in autism spectrum disorders. In A.M. Wetherby & B.M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 143-166). Brookes Publishing Co.
33. Stokes, S. (n.d.) Structured teaching: Strategies for supporting students with autism. Récupéré le 11 septembre 2006, de www.cesa7.k12.wi.us/sped/autism/structure/str10.htm
34. Stokes, S. (n.d.) Assistive technology for children with autism. Récupéré le 1^{er} septembre 2006, de www.cesa7.k12.wi.us/sped/autism/assist/ass10.htm
35. Gagnon, E. (2001). *Power cards: Using special interests to motivate children and youth with Asperger syndrome and autism*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Co.
36. Schwartz, I.S., Odom, S.L., & Sandall, S.R. (Jan/Feb/Mar 2000). Including young children with special needs. *New Horizons for Learning* 3. Récupéré le 1^{er} septembre 2006, de www.newhorizons.org/journal/journal25.htm
37. Gillingham, G. (1995). *Autism: Handle with care! Understanding and managing behaviour of children and adults with autism*. Arlington, TX. Future Horizons.
38. Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. New York: Doubleday.



La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance publie IDÉES deux fois par an en collaboration avec le centre pour le développement des jeunes enfants du George Brown College et du Hinks-Dellcrest Institute. Pour soumettre un article à IDÉES, communiquez avec Connie Winder au [416] 415-5000, poste 3018; téléc. : [416] 415-2566; courriel : cwinder@georgebrown.ca.

Comité de rédaction :

Connie Winder, George Brown College, co-présidente
 Alex Russell, Hinks-Dellcrest Institute, co-présidente
 Jan Blaxell, Fanshawe College
 Patricia Chorney-Rubin, George Brown College
 Pat Corson, Ryerson University
 Sue Hunter, Hunter Consultants
 Chantal Larabie, French Connection
 Theo Lax, Child Development Institute
 Simmone Philips, St. Lawrence Cooperative Day Care Inc.
 Susan Yabsley, Hinks-Dellcrest Institute



20 ans d'excellence en matière d'apprentissage et de garde des jeunes enfants

La plus grande organisation du secteur de l'apprentissage et des soins de la petite enfance au Canada fête ses 20 ans. La section « À propos » se penche sur certains des points saillants qui ont marqué l'histoire de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance au cours des deux dernières décennies. Des extraits du premier numéro d'*Interaction* en 1987, des réflexions des deux fondatrices, l'histoire de l'organisation tout en chiffres et un montage de photos des grands moments font le tour du parcours des vingt premières années de la FCSGE pour atteindre l'excellence en matière d'apprentissage et de garde des jeunes enfants.



20 ANS D'EXCELLENCE

Le rêve devient réalité

Extrait du tout premier numéro d'*Interaction*, volume 1, numéro 1, automne 1987

Les vingt-deux personnes qui se sont réunies à Toronto en mars 1983 avaient un rêve commun : celui de mettre sur pied une organisation nationale qui fournirait les services de soutien et d'information dont la communauté canadienne de garde à l'enfance a tant besoin. Des représentants de toutes les provinces et de tous les territoires, de Santé et Bien-être social Canada ainsi que des personnes-ressources ont pris part à cette réunion organisée par l'Association d'éducation des petits de l'Ontario.

Un comité exécutif provisoire de cinq membres a été formé afin de préparer et de soumettre à Santé et Bien-être social Canada une demande (basée sur les résultats d'un sondage des besoins du milieu des services de garde), pour l'octroi de fonds nécessaires à l'élaboration d'un plan visant à créer une organisation vouée à la fourniture de services de garde.

Sandra Griffin, chargée de cours à l'Université de Victoria et membre du Comité exécutif provisoire, a été embauchée pour préparer et diriger un sondage en trois volets. Ce sondage consistait à réaliser des entrevues avec des informatrices et informateur-clés partout au Canada et à envoyer des questionnaires à près de 2 000 personnes, associations et centres de garde d'enfants dans chaque province et territoire. De même, 10 000 affiches ont été distribuées pour présenter les services proposés et demander la réaction de la communauté. Une écrasante majorité s'est prononcée en faveur de la création d'une

organisation nationale de services de garde à l'enfance. Les gens « n'attendaient que cela ». La proposition finale de financement a été présentée puis les subventions versées en 1986. C'est ainsi qu'un bureau a été loué à Ottawa et du personnel embauché au début de 1987. Le rêve était devenu réalité!



Extrait d'un article publié à la veille de la première conférence nationale de la Fédération, *Interaction*, volume 2, numéro 4/volume 3, numéro 1 (hiver 1988/printemps 1989)

Nous sommes une communauté de couche-tard serrées autour de la table de cuisine les fins de semaine. Nous demandons souvent à nos enfants de nous aider à fermer une enveloppe par-ci, mettre un timbre par-là, compiler une autre liste au nom des enfants de partout. Voilà les premiers pas de la Fédération. En effet, en 1983 nous formions une communauté pleine de dévouement et d'ambition, mais

pauvre en services et, c'est bien ainsi qu'il en était, économiquement défavorisée. Nous savions ce que nous pourrions accomplir si on nous en donnait l'occasion et nous étions hautement sensibles au fait que nous devenions rapidement un service essentiel de ce pays.

Notre responsabilité, qui est d'aider au maintien et à l'amélioration de notre tissu social par la mise en place de services de garde de très bonne qualité, s'est considérablement accrue en raison de l'augmentation du nombre de femmes sur le marché du travail. Les services de garde d'enfants sont en train de devenir le pivot d'une nouvelle forme de famille traditionnelle – la famille de parent(s) travailleurs.

Tout en reconnaissant notre contribution potentielle au bien-être de notre société actuelle et future, nous étions conscientes du danger que représentait des services de garde mal conçus et mal gérés. Nous avons cherché à trouver les voies et moyens d'améliorer nos chances de succès dans ce domaine et un grand pas a été franchi dans ce sens par la création d'un organe national pour nous aider à coordonner notre communauté, et à former des réseaux pour échanger nos ressources et notre expertise.

— Sandra Griffin



20 ANS D'EXCELLENCE

Un parcours menant à l'excellence dans le domaine de la garde et de l'apprentissage de la petite enfance

D'une vision née lors d'une réunion d'un petit groupe de représentantes d'organismes provinciaux et territoriaux de garde d'enfants et de Santé et Bien-être Canada à un vivant partenariat entre 21 organismes affiliés représentant plus de 11 000 membres... Le parcours de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, qui a fait d'elle la plus grosse organisation nationale de garde et d'apprentissage de la petite enfance, est parsemé de nombreux jalons. Voici quelques-uns des grands événements qui ont marqué ce parcours.

1983

La vision d'une organisation nationale ayant pour vocation d'offrir des services voit le jour à une réunion organisée à Toronto par l'Association of Early Childhood Educators of Ontario et financée par Santé et Bien-être Canada. Des représentantes des associations provinciales et territoriales de garde d'enfants participaient à cette réunion de fondation de l'organisation nommée provisoirement, en anglais, Canadian Child Day Care Federation. En français, l'organisme s'est appelé dès le début Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.



1987

La Fédération ouvre ses portes au 120, avenue Holland, bureau 500, à Ottawa. Le premier comité exécutif provisoire était formé de (de gauche à droite) Pamela Taylor (provinces de l'Ouest), Dianne Porter (provinces atlantiques), Karen Chandler (Ontario) et Sandra Griffin (Colombie-Britannique et Territoires), qui a aussi fait fonction de première présidente de la FCSGE. Monique Daviault (Québec) n'apparaît pas sur la photo.



L'histoire de la FCSGE racontée en chiffres!

Un leadership impressionnant

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a bénéficié du leadership d'un grand nombre de personnes dévouées qui ont enrichi de leur expertise et de leur passion le conseil d'administration, le conseil des membres et le personnel. Voici des faits saillants :

11 présidentes et présidents, de 9 provinces

C.-B.	Sandra Griffin
Ont.	Karen Chandler
T.-N.-L.	Joanne Morris
Î.-P.-É.	Cathy McCormack
Sask.	Gail Szautner
Alb.	Karen Charlton
Territoire du Yukon	Sandra Beckman
C.-B.	Trudy Norton
C.-B.	Marg Rodrigues
Qué.	Gina Gasparrani
Man.	Don Giesbrecht

5 présidentes du conseil des membres, de 4 provinces

C.-B.	Trudy Norton
C.-B.	Marg Rodrigues
T.-N.-L.	Mary Goss-Prowse
Ont.	Kathy Yach
Man.	April Kalyniuk

5 directrices générales

- Diana Smith : 1987-1991 (moins un congé éducatif de 6 mois)
- Sylvia Fanjoy : 1990 (6 mois par intérim), 1991-1993
- Dianne Bascombe : 1993-1999
- Sandra Griffin : 2000-2004
- Barbara Coyle : 2004-2006
- Brigid Rivoire : 2006-



20 membres pendant 20 ans!

Les membres qui forment la FCSGE et nos organismes affiliés sont fidèles! Leur engagement indéfectible envers la qualité des services de garde et d'apprentissage de la petite enfance est inspirant. La FCSGE remercie tous ses membres de leur soutien, de leur collaboration et de leur dévotion inébranlables. Pour notre 20^e anniversaire, nous aimerions accorder une marque de reconnaissance particulière aux personnes et aux organismes suivants qui ont manifesté un engagement extraordinaire envers la FCSGE en étant membres depuis les 20 dernières années!

Woodgreen Community Centre
Membre depuis 1987

Margie Mayfield
Membre depuis 1987

Céline Dostie
Membre depuis 1987

Debbie Bumstead
Membre depuis 1987

Collège Vanier
Membre depuis 1987

École technique et professionnelle
Membre depuis 1987

North Shore Continuing Education
Membre depuis 1987

Susan Eberlee Spaul
Membre depuis 1988

Karen Charlton
Membre depuis 1988

Peace River Child Care Association
Membre depuis 1988

Jane Grantmyre
Membre depuis 1988

Elnor Thompson
Membre depuis 1988

Micheline Lalonde-Graton
Membre depuis 1988



Le premier numéro d'Interaction et la première feuille-ressources sont publiés.

1988

Le ministre de la Santé et du Bien-être, Jake Epp, annonce que la FCSGE sera l'un des deux premiers projets financés en vertu de la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants (CAPGE). Le financement allait permettre à la Fédération d'élargir ses programmes, particulièrement dans le domaine de la diffusion et de l'échange d'information. *De gauche à droite : Diana Smith, le ministre Epp, Sandra Griffin.*



1989

La première conférence nationale de la Fédération, intitulée *Les enfants : au cœur de la vie*, se tient à Winnipeg et est coorganisée avec la Manitoba Child Care Association. Parmi les conférenciers invités, il y avait Susanne Eden, Alan Pence, Thelma Harms et Dick Clifford. Une journée préalable à la conférence, intitulée « La formation, catalyseur de la qualité » mènera à la création du comité de formation nationale de la Fédération. La première assemblée générale annuelle de la Fédération a lieu à Winnipeg. Le premier conseil d'administration élu se met alors en place. Le comité exécutif était composé de Karen Chandler, présidente, Suzanne Delisle, vice-présidente et Elaine Ferguson, secrétaire-trésorière.





1990

L'honorable Perrin Beatty, ministre de la Santé et du Bien-être, annonce le financement d'une étude nationale sur les salaires et les conditions de travail, intitulée *Garde à l'enfance*, parrainée conjointement par la Fédération et l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance.

1991

La FCSGE tient sa deuxième conférence nationale, *Les enfants : au cœur de la vie*, à Charlottetown (Î.-P.-É.). De gauche à droite : Karen Chandler, Don Ogston, Diana Smith et Cathy McCormick.



L'Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde est ratifié à l'AGA à Charlottetown (Î.-P.-É.).



1992

À une réunion spéciale à Ottawa, on change officiellement le nom de la fédération en anglais qui devient désormais Canadian Child Care Federation (CCCF).

1993

Présentation du premier prix d'excellence de la FCSGE. *Les lauréates de gauche à droite : Sue Wolstenholme, Rosemary Somers et Sandra Griffin.*



Suzanne Power-Hann
Membre depuis 1988

Alice Leblanc-Boudreau
Membre depuis 1988

Shirley Miller
Membre depuis 1988

Patricia Pickens
Membre depuis 1988

Karen Chandler
Membre depuis 1988

Newpark Children's Centre
Membre depuis 1988

MUNSU/MUN Childcare Centre
Membre depuis 1988

Gloria Scharzentruber
Membre depuis 1989

8 lauréates du prix d'excellence de la FCSGE, de 7 provinces

Le prix d'excellence en services de garde d'enfants de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a été inauguré en 1993 pour souligner la contribution remarquable de certaines personnes dans le domaine des services de garde. Ce prix, décerné tous les deux ans, souligne les réalisations dans les domaines des soins et de la garde, des nouvelles initiatives, de la qualité, de la recherche, de l'éducation, des politiques et de la défense des droits.

1993 – Sandra Griffin (C.-B.),
Sue Wolstenholme (N.-É.) et
Rosemary Somers (Ont.)

1995 – Bernadette Vangool (Sask.)

1997 – Karen Chandler (Ont.)

1999 – Karen Norman (C.-B.)

2001 – Bev Peel (Sask.)

2003 – Sandra Beckman (Yukon)

2005 – Sherrill Brown (Alb.)

2007 – À annoncer à la conférence nationale qui se tiendra du 15 au 17 juin à Halifax (N.-É.)



81 numéros d'*Interaction*



Le magazine *Interaction* a été lancé en 1987 afin de compter parmi les services d'information de la fédération nouvellement formée sous le nom de Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. La rédactrice en chef et première directrice générale, Marilyn Nault, écrivait ce qui suit dans le numéro inaugural :

« Dans *Interaction*, vous allez découvrir la multitude de talents, de programmes et de services que la communauté nationale des services de garde offre aux enfants et aux familles du Canada. Vous serez mises au courant de la recherche qui se fait actuellement au Canada et des événements régionaux, provinciaux et nationaux dans le domaine de la garde des enfants. Grâce à *Interaction*, il est à espérer que les personnes et les communautés qui font partie de la mosaïque canadienne des services de garde d'enfants se sentiront moins isolées. Comme l'a fait remarquer une des administratrices de la Fédération : "Ça fera du bien d'avoir quelqu'un avec qui partager la lourde tâche". »

1994

La Fédération tient le Forum national sur les principes directeurs pour des services de garde de qualité au Canada. L'honorable Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines, prend la parole au Forum, et l'atelier de deux jours conduit à l'élaboration de principes directeurs et de composantes de base qui permettront d'entreprendre les étapes suivantes dans l'élaboration d'une politique nationale en matière de garde d'enfants.



1995

Sharon, Lois et Bram en spectacle à la conférence nationale de Calgary (Alberta).



1996

La FCSGE présente un règlement en vue d'adopter une nouvelle structure d'affiliation comportant la représentation de chaque organisme affilié à la table du conseil des membres.

Lancement d'un gros portail d'information provenant de 50 organismes au service des enfants au Canada, *Enfant & famille Canada*.

1997

Le Projet de formation en garde familiale est lancé dans le but de dresser un portrait actuel de la formation et du perfectionnement professionnel des intervenantes, de cerner les lacunes dans le contenu, la présentation et la disponibilité de la formation, et de comprendre la difficulté d'offrir des occasions d'apprentissage tout en trouvant des moyens de résoudre le problème.



1998

Le premier Forum canadien : De la recherche à la pratique se tient à Banff (Alberta), en partenariat avec l'Association des collèges communautaires du Canada. Deux autres forums auront lieu (en 1999 et en 2001) en partenariat avec l'Association canadienne des commissions/conseils scolaires et le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

1999

La nouvelle structure de gouvernance est approuvée. Sandra Beckman devient présidente et le conseil d'administration entre en fonction.

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance est représentée à l'inauguration de la Table ronde pour le développement des ressources humaines du secteur des services de garde à l'enfance.



2000

Santé Canada annonce la création de cinq centres d'excellence pour la santé et le bien-être des enfants. La FCSGE est représentée au conseil directeur du Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

Depuis 1987, le magazine *Interaction* a pris de l'expansion :

- D'un bulletin bilingue de 16 pages, il est devenu un magazine de 70 à 80 pages.
- Le nombre de membres abonnées est passé de 550 à 11 500 et le lectorat compte plus de 55 000 personnes.
- Une version électronique (*Interaction en ligne*) sera lancée en juin, ce qui permettra une communication plus fréquente entre les membres et ouvrira la porte à un plus grand développement de la conscience communautaire et à davantage d'échanges en direct.



Malgré les changements qui se sont produits au fil du temps, l'esprit d'*Interaction* est aujourd'hui remarquablement semblable à la vision qui a présidé initialement à la destinée de la publication. Le magazine continue à jouer un rôle de rassembleur au sein du milieu de la garde d'enfants et aide toujours les membres à « partager la lourde tâche », et à affronter les défis et se réjouir des réussites ensemble!





22 conférences nationales

L'une des plus grandes réalisations de la FCSGE a été la tenue de ses conférences nationales rassemblant une diversité de personnes et de groupes provenant de tous les coins du pays pour discuter d'un vaste éventail de sujets portant sur la garde et l'apprentissage de la petite enfance.

13 conférences organisées par la FCSGE

Les facteurs humains présents dans les services de garde
1987 – Guelph

Les enfants : au coeur de la vie
1989 – Winnipeg
1991 – Charlottetown
1993 – Toronto (1326 délégués)

Forum national sur les principes directeurs
1994 – Ottawa

Garde à l'enfance
1995 – Calgary

Reaching Across Communities: Helping You Help Children and Families
1997 – en partenariat avec AECEO, FRP Canada et l'ICSI, Toronto

Symposium sur la garde en milieu familial
1998 – Aylmer
1999 – Ottawa

De la recherche à la pratique/Allier recherche-politiques-pratique
1998 – en partenariat avec l'Association des collèges communautaires du Canada, Banff
1999 – en partenariat avec l'Association canadienne des commissions/conseils scolaires, Ottawa

2001

La FCSGE devient affiliée en matière de santé des enfants au Réseau canadien de la santé (www.reseau-canadien-sante.ca).

La FCSGE entreprend son premier projet international qui consiste à aider les collectivités de l'Argentine à améliorer la qualité des services de garde et de protection des enfants afin d'optimiser le développement des enfants. Le projet est financé par l'Agence canadienne de développement international.



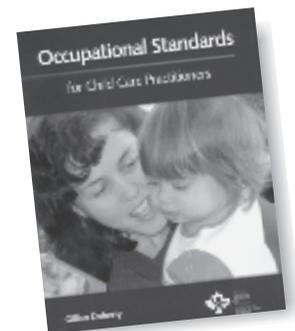
2003

La toute première conférence nationale francophone sur les services de garde d'enfants se tient à Ottawa et est coorganisée par l'Association francophone des services à l'enfance de l'Ontario, la Fédération des centres de la petite enfance du Québec et la FCSGE. Centre : Suzanne Pinel (Marie-Soleil) entourée de quelques-unes de ses admiratrices.



2004

À l'assemblée générale annuelle, les membres de la FCSGE ratifient le premier énoncé de mission de l'organisme : nous, membres de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, sommes vouées à l'excellence en matière de garde et d'apprentissage des jeunes enfants. On y ratifie aussi les *Normes professionnelles applicables aux intervenantes œuvrant dans les milieux de garde d'enfants*.



Le modèle d'agrément pour l'Alberta Child Care Accreditation Program (AACAP) est terminé et approuvé. L'Alberta Child Care Network Association et la FCSGE reçoivent des fonds de Alberta Children's services pour la phase de mise en œuvre du programme d'agrément des services de garde en Alberta, le premier programme d'agrément provincial au Canada. La FCSGE se joint à l'Alberta Child Care Network Association (ACCNA) et à Family Resource Programs of Canada pour créer l'Alberta Resource Centre for Quality Enhancement (ARCQE).



2005

La gestionnaire de projets au sein de la FCSGE, Robin Kealey, participe à un événement des Nations Unies à Genève (Suisse). La Journée de discussion générale des Nations Unies sur la mise en œuvre des droits de l'enfant était destinée à accroître la compréhension de l'incidence de la Convention relative aux droits de l'enfant. M^{me} Kealey accompagnait la sénatrice Landon Pearson, et la FCSGE a produit un document intitulé « Keeping Our Promises: Rights from the Start » (Tenir nos promesses) qui analysait certains défis inhérents à la promotion des droits des jeunes enfants au Canada.



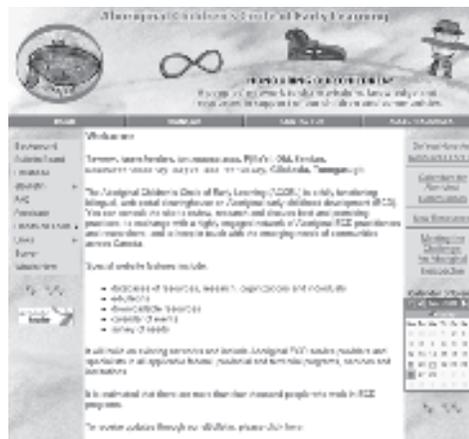
La FCSGE collabore avec la Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières nations du Canada au lancement du Cercle d'apprentissage à la petite enfance autochtone le 20 novembre, soit la Journée nationale de l'enfant. Le site renferme une base de données consultable comprenant des centaines de sujets de recherche pertinents pour les prestataires de services de DPE autochtones.

2006

La FCSGE reçoit le Lawson Foundation Achievement Award, une subvention de 25 000 \$ en reconnaissance de sa contribution à l'évolution de la collectivité et de la société. Le prix souligne l'excellence du travail de la FCSGE et le leadership dont elle fait preuve dans l'accomplissement de sa mission.

Le président de la Fédération, Don Giesbrecht, est nommé à un comité consultatif créé par la ministre des Ressources humaines et du Développement social, Diane Finley.

Le comité consultatif ministériel aura pour rôle de donner des conseils quant à l'approche et aux mécanismes requis pour concevoir et mettre en œuvre efficacement l'initiative sur les places en garderie du gouvernement fédéral, et de présenter des recommandations officielles à la ministre Finley.



2001 – en partenariat avec l'Association canadienne des commissions/conseils scolaires et le CEDJE, Ottawa

Sommet sur le leadership dans le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants
2005 – Scarborough

9 conférences organisées conjointement avec les organismes affiliés :

1999 – Manitoba Child Care Association, Winnipeg

2000 – Association of Early Childhood Educators of Ontario, Niagara Falls

2001 – Western Canada Family Child Care Association of BC., Kelowna

2002 – Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador, St. John's

2003 – Association francophone des services à l'enfance de l'Ontario, Ottawa

2004 – Early Childhood Development Association of PEI, Charlottetown

2005 – Saskatchewan Early Childhood Association, Regina

2006 – Early Childhood Professional Association of Alberta, Alberta Family Child Care Association and Alberta Child Care Network, Calgary

2007 – Certification Council of Nova Scotia, Nova Scotia Child Care Association, Halifax

Un merci tout spécial à Gaétane Huot et Danielle Belair (membres du personnel de la FCSGE) qui ont compilé cette information.



20 ANS D'EXCELLENCE

Réflexions sur le passé et l'avenir de la FCSGE de la part de deux fondatrices

Karen Chandler

Cette réflexion vise à mettre en lumière le travail de la Fédération contribuant à élargir la perspective des intervenantes qui, de la collectivité dans laquelle elles travaillent, peuvent s'ouvrir à une façon multidisciplinaire et concertée de répondre aux besoins des enfants et des familles.

Le début

Lorsqu'un petit groupe représentatif¹ s'est réuni pour créer la Fédération dans les années 1980, notre principal objectif était de créer une organisation nationale dans le but de soutenir et d'améliorer la qualité des programmes de la petite enfance. Nous avons comme vision, pour l'organisation émergente, la création d'un système pancanadien de garde d'enfants bien établi comprenant une infrastructure, des possibilités de perfectionnement professionnel et des ressources pour les intervenantes; nous voulions aussi des services accessibles et à coût abordable pour les familles.

La création d'une vision commune

Au moment où nous avons commencé à collaborer entre les provinces et territoires, nos similarités et nos différences sont apparues clairement. Par suite des résultats de notre enquête nationale, nous avons perçu la nécessité de nous concentrer sur l'élaboration d'une vision nationale pour parvenir à une grande qualité dans les services de garde d'enfants.

Dès le départ, le dévouement de l'équipe formée de bénévoles du milieu de la petite enfance, le leadership du conseil d'administration de la FCSGE et les efforts extraordinaires du personnel ont permis à l'organisation

d'assurer le financement d'un grand nombre de projets et d'importantes initiatives qui, lors de leur mise en œuvre, ont donné un nouveau visage au domaine de la garde au Canada.

Un des premiers projets a consisté à élaborer un énoncé de principe national sur la qualité qui a été publié en 1991. Cet énoncé continue à faire partie de notre cadre national et a été mis à jour en 2007.

La création de partenariats

Durant la période suivante, la Fédération a forgé de nombreux partenariats solides et durables. En collaboration avec l'organisation qui nous est proche, l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance, nous avons mené une enquête nationale pour connaître les salaires et les conditions de travail au sein de la profession. Nous avons réuni des membres du corps professoral postsecondaire pour connaître les forces du milieu ainsi que les défis auxquels il faisait face. Nous poursuivons ce travail avec le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance ainsi qu'avec le Groupe d'affinité, coordonné par l'Association des collèges communautaires du Canada. En outre, notre partenariat avec les professionnels de la santé nous a permis de combler l'écart entre la recherche sur la santé de l'enfant et la pratique dans les milieux de garde d'enfants à l'aide de projets et de publications comme *Le bien-être des enfants*, une ressource publiée par la Société canadienne de pédiatrie qui s'adresse précisément aux intervenantes en services de garde.

La solidité des relations avec les décisionnaires et les chercheurs, la synergie qui caractérise notre collaboration au sein du domaine de la petite enfance et l'étendue de



nos réseaux multidisciplinaires ont permis à la Fédération de former des alliances sûres et de concevoir et d'offrir, en collaboration avec d'autres, des programmes novateurs et intéressants.

Une des grandes réalisations de la FCSGE au cours des vingt dernières années a été de donner l'occasion aux personnes intéressées de se rassembler dans le cadre de projets et de conférences annuelles co-organisées avec des organismes provinciaux. Ce sont là des occasions qui donnent aux gens le temps d'échanger des idées, de forger des partenariats et de nouer des amitiés durables qui ont pour effet d'élargir le réseau de chaque personne. Tant le magazine *Interaction* que les sites Web favorisent également un échange d'idées.

L'émergence d'une pratique fondée sur des constats

Au fur et à mesure que les chercheurs ont commencé à mettre l'accent sur le cerveau humain, sur le sain développement de l'enfant et sur l'importance des premières années, on a de plus en plus reconnu que les programmes et services destinés à la petite enfance n'ont pas seulement pour but d'offrir un soutien aux parents qui travaillent mais qu'ils permettent à tous les enfants de bénéficier d'expériences d'apprentissage en bas âge, sans compter qu'il s'agit d'une ressource sociale et économique indispensable. Cette prise de conscience a renforcé l'importance des liens entre les services à la petite enfance, d'une part, et les maternelles et jardins d'enfants et le système scolaire, d'autre part, et a eu une incidence sur la pratique et sur la main-d'œuvre. Ce travail de rapprochement se poursuit.

Grâce à la facilité d'accès à l'information, les intervenantes ont acquis une meilleure compréhension des tendances et des solutions internationales. De nombreux pays récoltent les avantages d'un financement et d'engagements durables à long terme, des pays notamment comme la Nouvelle-Zélande qui a derrière lui vingt ans d'investissement dans la garde et l'apprentissage de la petite enfance par opposition à un à trois ans de financement dans beaucoup de provinces et territoires du Canada. Au Canada, la FCSGE continue à chercher à élaborer une vision nationale claire à long terme comportant de réels engagements de la part de tous les paliers de gouvernement.

Karen Chandler est actuellement analyste principale de la politique au ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario, en congé sabbatique de son poste

d'enseignante au sein du programme d'éducation de la petite enfance du collège George Brown. L'une des fondatrices de la FCSGE, M^{me} Chandler a siégé au comité exécutif provisoire et a fait fonction de présidente du conseil d'administration de 1989 à 1991 puis de représentante au conseil des membres jusqu'en 2006. Elle représente actuellement la FCSGE au conseil d'administration bénévole du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance.

1 Pam Nadeau (Nouveau Brunswick), Monique Daviault (Québec), Pam Taylor (Alberta), Sandra Griffin (Colombie Britannique) et moi même.

Sandra Griffin

Nous sommes en janvier 2007 et je suis dans un aéroport à feuilleter le *Calgary Herald* en attendant mon vol. Je remarque un article à propos d'une mère qui vient de recevoir un avis de fermeture de la garderie de son enfant à cause d'un manque de personnel qualifié. Elle se lamente : « Que vais-je faire? » Puis je consulte mon courriel sur mon BlackBerry et j'y trouve le message suivant en provenance de la FCSGE :

« En raison d'importantes coupes budgétaires, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance est contrainte d'entreprendre une restructuration majeure afin de veiller à faire la meilleure utilisation possible de ses ressources financières et humaines limitées.

C'est donc avec un vif regret que nous avons dû aviser une douzaine d'employées de la FCSGE aujourd'hui que leur poste sera annulé à compter du 31 mars 2007 en raison des mesures nécessaires de réduction des effectifs... »

En réponse à la demande d'*Interaction* de proposer, à titre de présidente fondatrice de la FCSGE, une réflexion sur la situation des services de garde au cours des vingt ans qui se sont écoulés depuis l'inauguration de l'organisme, ma première réaction est de dire : « Le portrait n'est pas rose! » Puis je réfléchis... Il y a vingt ans, il n'existait ni liens ni réseaux dans le domaine au Canada comme c'est le cas maintenant. Il y a vingt ans, il y avait peu de possibilités d'aider le public à découvrir l'importance du rôle que joue un service de garde et d'apprentissage de la petite enfance de haute qualité dans la vie de centaines de milliers d'enfants et de familles au Canada. Il y a vingt ans, il n'y avait pas la richesse des ressources que la FCSGE offre maintenant aux praticiennes et aux parents dans chaque province et territoire de ce pays.

Il y a vingt ans, nous, praticiennes et parents, nous sommes réunis avec un rêve en tête qui s'est aujourd'hui réalisé : celui



de créer un réseau national fourmillant de ressources propres à mettre activement à l'honneur la qualité dans la pratique quotidienne de ces travailleuses infatigables qui « s'occupent des enfants », un réseau apte à faire toute la différence dans la vie des enfants et des familles jour après jour.

Il y a vingt ans, la question des services de garde ne figurait pas au programme de tous les grands partis politiques du Canada. C'est nous qui, par notre travail collectif au cours de ces vingt dernières années, avons hissé la question de la garde des enfants sur la plate-forme électorale. Pourquoi? Parce que le fil conducteur de notre pratique au cours de ces vingt années est toujours demeuré le même, comme en témoigne notre slogan : « Les enfants : au cœur de la vie ». Ils l'étaient alors, ils le sont maintenant et le seront demain. Nous pouvons être fières du travail que nous avons accompli. Nous venons certes d'essayer un revers, mais nous sommes allées trop loin pour rebrousser chemin. Et c'est ce qui compte.

Sandra Griffin est présidente-fondatrice de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et en a été la directrice exécutive de 2000 à 2004. Sandra occupe actuellement le poste d'administratrice en chef du nouveau Centre national de collaboration en santé autochtone de la University of Northern British Columbia, Prince George, C.-B.

L'activité physique en milieu de garde : qualité des lieux et meilleures pratiques

Ce CD interactif, qui regorge de ressources utiles sur des recherches, vous aidera à améliorer la planification de l'activité physique. Il comprend : x feuillets ressemblant à des ateliers et des vidéos d'entrevues avec des spécialistes de l'activité physique pour les jeunes enfants.

Offre de lancement :
6 \$ par CD

Quantité limitée (premier tirage)

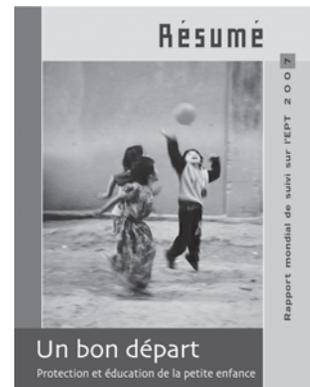
Pour en commander, communiquez avec l'Éducation canadienne des services de garde à l'enfance au (811) 723-6585 poste 254, ordre@edsc.gc.ca, ou visitez notre cyberboutique à www.cdscf-prge.ca.



ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Un rapport de l'UNESCO évalue les progrès accomplis dans le monde pour offrir des services d'apprentissage et de soins de la petite enfance

L'UNESCO a publié le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous, une étude annuelle qui évalue les progrès accomplis dans le monde pour fournir une éducation de base. Le rapport de 2007, intitulé *Un bon départ : Protection et éducation de la petite enfance*, montre que la demande de services d'éducation et de soins de la petite enfance est à la hausse, principalement en raison de l'augmentation des femmes au sein de la population



active et des familles monoparentales. Le rapport constate que, malgré les avantages bien documentés de l'apprentissage et des soins de la petite enfance, la moitié des pays dans le monde n'ont pas encore de politique sur l'éducation des enfants de moins de 3 ans. L'éducation et les soins de la petite enfance forment le premier de six objectifs de l'Éducation pour tous à atteindre d'ici 2015. Ce rapport fait état des progrès accomplis par les pays en ce sens et note que le financement de tels programmes constitue encore une faible priorité pour bien des pays. Moins de 10 % des dépenses publiques totales pour l'éducation sont consacrées à l'éducation primaire dans 65 des 79 pays (si l'on se fie aux données de 2004); plus de 50 % des pays affectent seulement 5 % de leurs dépenses à l'éducation et aux soins de la petite enfance. Le rapport met l'accent sur des normes et des règlements de qualité déterminés par des politiques publiques qui protègent contre les inégalités, sur l'importance de la qualité des éducatrices, sur les ressources destinées aux enfants les plus désavantagés comme première étape de la création d'un système élargi d'éducation de la petite enfance national et sur des politiques de soins pour tous les enfants. Pour obtenir le rapport complet, consultez le site Web de l'UNESCO (<http://portal.unesco.org/fr>) et cliquez sur le lien « Éducation ».



Lien entre l'obésité infantile et le manque de sommeil

Les résultats d'une étude publiée dans l'*International Journal of Obesity* montrent que des nuits courtes peuvent contribuer à l'obésité infantile. Cette étude a examiné le mode de vie et les conditions socio-économiques de 422 enfants entre 5 et 10 ans habitant au Québec. Les chercheurs ont remarqué que parmi les facteurs examinés – y compris le temps passé à regarder la télévision, le niveau d'activité physique et l'alimentation – aucun n'avait la même influence sur l'obésité que le manque de sommeil. Pour les enfants, une nuit courte équivaut à 8 à 10 heures. Le manque de sommeil affecte la production d'hormones, ce qui crée une influence supplémentaire sur le poids des enfants. Le manque de sommeil réduit la production de leptine et augmente celle de ghréline, deux hormones qui aident notre corps à réguler notre métabolisme et notre appétit. Pour de plus amples renseignements, consultez l'*International Journal of Obesity* à l'adresse www.nature.com/ijo.

La musique stimule le cerveau

Une nouvelle étude de la McMaster University montre que les leçons de musique peuvent accélérer le développement du cerveau et améliorer la mémoire chez les enfants. À partir de tomographies, des chercheurs ont comparé les changements au niveau du développement de douze enfants âgés de 4 à 6 ans pendant une année. Les enfants qui avaient suivi des leçons de musique ont montré davantage de changements dans les réactions du cerveau.

La recherche a fait ressortir que ces leçons avaient un effet particulier sur les

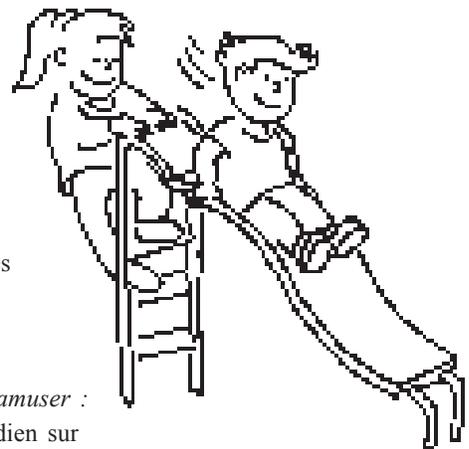


systèmes d'attention des enfants, ce qui a pour conséquence que ces derniers sont mieux en mesure de porter attention et de se concentrer sur ce qui est important autour d'eux. L'étude conclut que l'apprentissage de la musique établit vraisemblablement des réseaux dans le cerveau des enfants qui peuvent mener à l'amélioration de la littératie, de la mémoire verbale, du traitement spatial visuel, des mathématiques et du QI. Pour de plus amples renseignements sur les résultats de l'étude, voir le numéro d'octobre 2006 de *Brain*, une revue publiée par la Oxford University.

Des rapports mettent en évidence l'importance du jeu

L'American Academy of Pediatrics a publié un nouveau rapport, *The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds*, qui avance que le jeu non structuré est essentiel au développement des enfants. Le rapport stipule que la diminution du temps libre et un mode de vie effréné peuvent être des sources de stress et d'angoisse – et même de dépression – chez certains enfants. Le jeu non structuré aide les enfants à gérer le stress et à améliorer leur ressort psychologique. Il permet aussi aux enfants de franchir de grandes étapes de leur développement social, émotif et cognitif. Pour de plus amples informations, consultez le site www.aap.org.

L'importance du jeu libre ressort aussi dans un article intitulé *Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants* publié par le Conseil canadien sur l'apprentissage. Cet article illustre les façons par lesquelles le jeu non structuré jette les bases du raisonnement mathématique, logique et scientifique, de la résolution cognitive de problèmes, de l'autodétermination sociale et affective, de la résolution de problèmes sociaux, des aptitudes à la communication ainsi que de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Consultez le site www.ccl-cca.ca pour y lire l'article complet.





RÉSEAU PANCANADIEN ET AU-DELÀ

SCÈNE INTERNATIONALE

La présidente du Chili, Michelle Bachelet, a lancé le programme *Le Chili grandit avec vous* qui vise à soutenir les enfants et les familles. Cette initiative allie des services de soutien dans les domaines de l'éducation, des soins durant la maternité et des soins de santé avec des actions visant les enfants provenant des 40 % de ménages les plus pauvres du Chili et les enfants dans des situations vulnérables. Ce programme sera mis en œuvre graduellement et devrait être entièrement en vigueur d'ici 2009.

SCÈNE NATIONALE

La Loi sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants, connue sous le projet de loi C-303, a été lue pour la deuxième fois à la Chambre des communes en novembre 2006. Cette étape fait passer le projet de loi à un comité pour que les députés en fassent la lecture article par article. *Déposé par les députées néo-démocrates* Denise Savoie (Victoria) et Olivia Chow (Trinity-Spadina), ce projet de loi établit les bases d'un système de garde national. Il demande aussi un financement fiable pour les provinces et garantit que des fonds prélevés des impôts seront investis dans des services de garde à but non lucratif.

Les enfants des Premières Nations sont ceux qui souffrent le plus de la pauvreté au Canada. Selon le rapport *Oh Canada! Trop d'enfants pauvres et depuis très longtemps* publié par la Campagne 2000 en novembre 2006, un enfant sur quatre habitant dans une communauté des Premières Nations vit dans la pauvreté. Parmi les problèmes mentionnés dans ce rapport, on note qu'un enfant autochtone sur huit est handicapé – soit le double du taux des enfants de tout le Canada –, que 43 % n'ont même pas accès à des soins dentaires de base et que près de 100 communautés doivent faire bouillir l'eau avant de la consommer.

ALBERTA

La Ville de Calgary prévoit une augmentation de 42 % du nombre d'enfants de moins de neuf ans. On estime que près de 50 000 enfants naîtront à Calgary au cours des dix prochaines années et les services de garde seront les premiers à sentir les effets de cette hausse du taux de natalité. Il y a actuellement 59 500 enfants de moins de 4 ans, un nombre qui passera à 77 100 en 2010 puis à 84 600 en 2016. Selon Noreen Murphy, porte-parole de la Calgary Regional Association for Quality Childcare, les services de garde dans les villes n'arrivent déjà pas à desservir les enfants de moins de 4 ans.

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Le 5 janvier, Linda Reid, ministre d'État pour la garde à l'enfance, a annoncé que le financement annuel de l'initiative Child Care Resource and Referral Program passera de 14 millions de dollars à 9 millions de dollars à compter du 1^{er} avril 2007. Cette annonce perturbe nombre de parents et d'intervenantes en services de garde qui avaient reçu une lettre de la ministre en septembre leur promettant que les subventions actuelles seraient maintenues jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Un enfant sur quatre en Colombie-Britannique est vulnérable dans au moins un domaine de développement à l'âge d'entrer à l'école, explique le Dr Clyde Hertzman, directeur du partenariat Human Early Learning Partnership. À partir du Early Development Instrument (instrument d'évaluation du développement de la petite enfance), qui est un outil de recherche demandant aux enseignants de remplir une liste de vérification pour chaque enfant de la classe, Hertzman arrive à mesurer la santé physique et le bien-être des enfants de 4 ans, leur comportement en société, leur maturité affective, leur développement linguistique et social, leurs aptitudes à la communication et leur capacité d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces données servent à tracer le portrait de la maturité scolaire des enfants. Elles permettent aussi de repérer l'incidence de facteurs socio-économiques et communautaires sur le développement des enfants et de constater au fil du temps des changements quant à leur état de préparation relatif à l'entrée à l'école. Hertzman croit que les vulnérabilités relevées lors de la dernière évaluation sont évitables et qu'il doit être possible de réduire à 8 % le nombre d'enfants vulnérables dans la province grâce à des ressources et à un engagement visant à assurer le développement de la petite enfance par une démarche complète et fondée sur des résultats scientifiques.

NOUVEAU-BRUNSWICK

Le vérificateur général du Nouveau-Brunswick a fait part de ses préoccupations concernant les sommes transférées à la province par le biais de l'ex-accord sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants. Avant que cette entente ne soit annulée en 2006, le Nouveau-Brunswick avait reçu environ 8 millions de dollars de la part du gouvernement fédéral. Cette somme

devait servir à élaborer des programmes, à acheter du matériel et à former le personnel des services de garde de la province. Le gouvernement provincial nouvellement élu a annoncé qu'il était en cours de consultation avec des intervenants pour déterminer la meilleure façon d'affecter ces fonds. Toutefois, la province a versé cette somme dans un fonds en fiducie, ce qui fait qu'il est impossible de contrôler comment l'argent est dépensé. Une porte-parole du ministère de la Famille et des Services communautaires, Lori-Jean Johnson, a expliqué que le gouvernement provincial examine de nouveau le fonds de fiducie et qu'il répondra à toutes les préoccupations soulevées par le vérificateur général.

NOUVELLE-ÉCOSSE

Un groupe de travailleuses des services de garde de Glace Bay (Nouvelle-Écosse) ont entamé une procédure de conciliation avec leur employeur le 12 décembre 2006. Elles sont sans contrat de travail depuis le 31 décembre 2005. L'employeur aurait demandé l'élimination du fonds de retraite et la diminution de 12 à 6 du nombre de jours de congés pour des raisons personnelles. Les travailleuses ont passé les deux dernières années à amasser des fonds à hauteur de 300 000 \$ pour construire une nouvelle garderie au coût de 1 million de dollars; les gouvernements provinciaux et fédéraux ont versé la différence de 700 000 \$.

ONTARIO

Le gouvernement provincial a créé un groupe de référence pour le conseiller sur les moyens les plus efficaces de répondre aux besoins des enfants atteints des troubles du spectre autistique. Ce groupe de douze membres, composé de parents, de chercheurs, d'éducateurs et de spécialistes de l'autisme, s'est réuni une fois par mois depuis septembre 2006 et, au moment d'aller sous presse, devait présenter un rapport à la ministre de l'Éducation et à la ministre des Services à l'enfance et à la jeunesse avant la fin de janvier 2007.

Le rapport d'évaluation annuelle *Vital Signs* de l'organisme Toronto Community Foundation a montré que, de 2004 à 2006, le nombre d'enfants en attente de services de garde subventionnés a presque doublé, passant de 4 162 à 8 209. Au niveau de financement actuel, on estime que 72 % des enfants de familles à faible revenu de Toronto (de 0 à 9 ans) n'ont pas accès à des services de garde subventionnés. Ce rapport examine des indicateurs tels que la santé, la sécurité, l'apprentissage, le logement et le travail pour déterminer la qualité de vie à Toronto. Cette



année, Ottawa a lancé sa propre initiative *Signes vitaux*, selon laquelle plus de 8 000 enfants attendent de profiter de services de garde réglementés dans la ville; la moitié d'entre eux attendent une place subventionnée.

Au moins douze services de garde ont été dérobés d'au moins 400 000 \$ par un comptable de Toronto, David Reiner, âgé de 59 ans, qui se trouverait maintenant à Nairobi au Kenya. La fraude aurait été découverte en septembre 2006 après que Reiner eut démissionné sans préavis. La police de Toronto a demandé à toutes les garderies qui ont retenu les services de cet homme de vérifier de nouveau leurs paiements, une démarche coûteuse et longue. Des services de garde ont chacune rapporté la disparition de sommes allant de 5 000 \$ à 145 000 \$. Reiner aurait travaillé comme comptable indépendant dans le secteur de la garde de Toronto pendant 15 ans.

QUÉBEC

Certains exploitants de services de garde privés, intervenantes et parents du Québec ont protesté contre des règlements provinciaux empêchant tout centre de la province d'exiger plus de 7 \$ par jour pour des services de garde de base, ce qui comprend 10 heures de soins par jour, un repas et des collations. Les modifications apportées par le gouvernement au Règlement sur la contribution réduite et au Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance sont entrées en vigueur le 1^{er} septembre 2006, interdisant ainsi aux centres privés de la petite enfance d'exiger plus de 7 \$ par jour aux parents. Les exploitants privés reçoivent en moyenne 33 \$ par jour pour des places subventionnées, tandis que les centres à but non lucratif reçoivent 40 \$. Certains exploitants soutiennent que ce nouveau plafond met en péril leur survie.

Le gouvernement québécois a annoncé que certaines intervenantes du secteur de la garde bénéficieront d'une hausse de salaire à l'été et l'automne 2007. Ces augmentations, qui profiteront à 18 000 intervenantes auprès d'enfants d'âge scolaire et à 25 000 intervenantes en milieu communautaire, sont le fruit d'un règlement en matière d'équité salariale. Les hausses sont rétroactives au 21 novembre 2001. La loi prévoit un plan quinquennal progressif en ce sens; toutefois, les employeurs éprouvant des difficultés financières pourront demander une période de paiement plus longue. Les redressements ne seront pas rétroactifs pour les paiements aux

intervenantes en milieu communautaire dans les Centres de la petite enfance du Québec.

Une enquête menée par le magazine *Enfants-Québec* et l'émission télévisée *L'Épicerie* auprès des Centres de la petite enfance (CPE) révèle que 50 % d'entre eux offrent des aliments frits aux enfants dont ils prennent soin. L'étude a examiné le menu de 100 des 1 004 centres de la province. Trente d'entre eux ont volontairement soumis leur menu à une nutritionniste, qui s'est servie d'une liste de 10 critères pour évaluer les repas. Il est ressorti que la moitié des CPE n'offrait pas de légume et le quart n'offrait pas de fruit au moins une fois par jour. La moitié des CPE servent de la malbouffe, comme des pâtés impériaux, des poissons frits, des saucisses, de la pizza et des frites.

SASKATCHEWAN

Au moment d'aller sous presse, le gouvernement de la Saskatchewan n'avait pas encore versé les hausses de subventions promises qui devaient entrer en vigueur le 1^{er} septembre 2006. L'augmentation de 3,6 millions de dollars serait la plus grande augmentation en une seule année de toute l'histoire du programme de subvention, qui existe depuis 30 ans. Les versements, qui visent à offrir une aide financière aux parents, sont effectués directement aux intervenantes des services de garde. Les parents admissibles paient 15 % du coût et la subvention provinciale assume les 85 % restants. Toutefois, certains services de garde de Saskatoon n'ont reçu ni l'augmentation de la subvention, ni leurs fonds habituels. La province explique que des problèmes techniques sont à l'origine des délais et que des changements au système de paiements auront été apportés d'ici janvier 2007.

TERRE-NEUVE

Un nouveau plan d'apprentissage et de soins de la petite enfance à Terre-Neuve et au Labrador vise à soutenir et à former une main-d'œuvre qualifiée en offrant des mesures incitatives aux intervenantes pour qu'elles suivent une formation en vue de perfectionner leurs compétences. Un supplément annuel de 1 000 \$ à 2 000 \$ à des fins de formation sera versé au personnel salarié des services de garde gagnant moins de 25 000 \$. Ceux qui gagnent jusqu'à 35 000 \$ recevront aussi de l'argent, mais les sommes seront calculées au prorata. Le plan prévoit aussi un versement annuel de 500 \$ à des fins de formation pour les intervenantes qui commencent à travailler dans une garderie ou un service de garde en milieu familial et

qui cherchent activement à améliorer leurs compétences pour passer au Niveau I.

L'admissibilité au supplément actuel à des fins de formation a été élargie pour inclure les intervenantes en service de garde en milieu familial qui ont atteint le Niveau I ou plus. Le plan a aussi prévu 100 000 \$ pour aider le personnel à inclure des enfants ayant des besoins spéciaux, pour une stratégie de recrutement et de conservation du personnel du secteur de la garde à l'enfance ainsi que pour des initiatives de perfectionnement professionnel et de formation visant à améliorer la qualité et à assurer la sécurité des terrains de jeu.

YUKON

Le Yukon Party a gagné les élections territoriales en octobre; il a remporté 10 des 18 sièges. Le premier ministre Dennis Fentie a fait sa campagne en promettant d'augmenter le nombre de places en garderie et en rendant les services de garde plus abordables pour les familles. Le Discours du trône de 2006 du gouvernement a promis de mettre en place une stratégie territoriale pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants, bien que les détails du plan n'aient pas été encore publiés.

CALENDRIER

AVRIL

27-28

Toronto (Ontario)

"See what children know" Videatives: Using Video Documentation to Understand, Support and Communicate the Value of Young Children's Play

L'organisme The Acorn Collaborative présente George Forman, Ph.D., et Ellen Hall, Ph.D., et livreront une conférence intitulée « "See what children know" Videatives: Using Video Documentation to Understand, Support and Communicate the Value of Young Children's Play ». M. Forman, rédacteur de *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* et de *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections* est un conférencier, auteur et producteur de vidéos éducatives de réputation internationale. M^{me} Hall est co-présidente de la North American Reggio Emilia Alliance (NAREA) et directrice de l'école fondée sur les principes Reggio à Boulder (Colorado). Le 27 avril, de 16 h à 19 h, vous pourrez voir une présentation vidéo et prendre le thé avec M. Forman et M^{me} Hall au Seneca College. Le samedi, vous pourrez assister à une journée complète d'ateliers à



l'hôtel Hilton Suites de Markham (Ontario).
Info : Rosalba Bortolotti, au 905-918-2628, ou
Evette Serota, au 416-491-5050, poste 6130;
www.acorncollaborative.ca.

MAI

2-3

Halifax (Nouvelle-Écosse)

Atlantic Canada Child Welfare Forum: Integrating Services for Children and Families

Présenté par la Ligue pour le bien-être de l'enfance du Canada, le Centre d'excellence pour la protection et le bien-être des enfants ainsi que la Nouvelle-Écosse, ce forum intéressera toutes les intervenantes de première ligne, les stratèges politiques, et le personnel des programmes et les chercheurs. L'inscription est limitée à 80 participants.
Info : carrie@cwlc.ca.

24-26

Winnipeg (Manitoba)

Our Greatest Treasures – 30^e congrès annuel de la MCCA sur la petite enfance
Le congrès provincial annuel de la Manitoba Child Care Association présentera plus de 60 ateliers et séminaires ainsi que des conférences principales, des visites de services de garde et de services de garde familiale, l'assemblée générale annuelle, un banquet de remise de prix et bien plus encore.
Info : www.mccahouse.org.

25-26

Richmond (Colombie-Britannique)

Honouring Childhood – 36^e congrès annuel de l'ECEBC

Les conférenciers principaux comprennent Alan Pence, Ph.D., et Carol Matthews, Ph.D.
Info : www.ecebc.ca.

31-2 juin

Kingston (Ontario)

Congrès annuel de l'Association of Early Childhood Educators Ontario (AECEO)
Pour son 57^e anniversaire, l'AECEO offrira un congrès pour le Nord et le Sud de l'Ontario. Ces congrès provinciaux attirent une vaste gamme de délégués représentant des travailleuses de première ligne, des directrices et des stratèges politiques au sein de la collectivité de l'apprentissage et de la garde de la petite enfance. Ils offrent une occasion aux professionnels et aux organisations de montrer leurs programmes, leurs résultats de recherche et leur expertise à des collègues de la province et du pays. Info : www.aeceo.ca.

JUIN

15-17

Halifax (Nouvelle-Écosse)

Toutes voiles vers la qualité sur l'océan des soins aux enfants

Joignez-vous à d'autres intervenantes du secteur de la garde à l'enfance, à des chercheurs, à des personnes chargées de l'attribution de permis, à des consultants et à des formateurs lors de ce congrès national à Halifax. Des conférenciers et des ateliers exploreront de nouveaux moyens et des démarches novatrices pour enrichir la qualité de vos programmes d'apprentissage et de soins pour la petite enfance. Il s'agit d'une occasion d'élargir le dialogue sur la qualité ainsi que de célébrer et d'apprendre les uns des autres. Il y aura des séances pré-congrès, des ateliers, des visites de services de garde, une foire commerciale et beaucoup de plaisir à la mode des Maritimes! Des conférenciers ont déjà confirmé leur présence : Margie Carter, Deb Curtis, Richard E. Tremblay, Ph.D., Alan Pence, Ph.D., Peter Moss, Ph.D. Certains ateliers seront offerts en français; des services d'interprétation seront offerts aux collègues acadiens et francophones pour les conférences principales et certains ateliers en anglais. Info : www.cccns.org/ocean.html.

24-27

Toronto (Ontario)

Congrès international sur l'activité physique et l'obésité chez les enfants

Ce programme intensif et riche de quatre jours constitue une occasion parfaite pour tout professionnel faisant la promotion de l'activité physique chez les enfants. Il leur permettra d'accéder à des recherches scientifiques de pointe liées à l'obésité infantile. Vous aurez l'occasion d'entendre et d'interagir avec des experts du monde entier dans ce domaine. Le nombre de places est limité.

SEPTEMBRE

27-29

Thunder Bay (Ontario)

Congrès provincial de l'Association of Early Childhood Educators Ontario (AECEO)

Pour son 57^e anniversaire, l'AECEO présentera un congrès pour le Nord et un autre pour le Sud de l'Ontario. Le congrès pour le Nord aura lieu après celui du Sud, qui se déroulera du 31 mai au 2 juin à Kingston.
Info : www.aeceo.ca.

RESSOURCES

Abolissons la pauvreté

Selon un nouveau rapport rendu public par Campagne 2000, la proportion des familles et des enfants pauvres au Canada stagne à 17 ou 18 p. 100 depuis cinq ans malgré une forte croissance économique et un taux de chômage faible. Le rapport national 2006 sur la pauvreté des enfants et des familles, indique que 1 196 000 enfants - près de un sur six - vivent dans la pauvreté au Canada. Ce rapport met aussi en relief la situation des enfants autochtones puisque chez les Premières nations, le taux est encore plus élevé, atteignant 1 sur 4. Pour en savoir plus sur la pauvreté des familles et des enfants, consulter le site suivant : www.campaign2000.ca/fr/.

Les vaccins : Avoir la piqûre pour la santé de votre enfant (3^e édition)

Étant donné la quantité d'information offerte sur la vaccination et les inquiétudes croissantes du public au sujet de l'innocuité des vaccins, il est facile de se sentir dépassé ou dérouté quant aux faits. Publié pour la première fois en 1997 par la Société canadienne de pédiatrie sous le titre *Faire vacciner mon enfant, c'est important*, cet ouvrage est la source d'information absolue en matière de vaccins et de programmes d'immunisation pour les parents du monde entier. Cette nouvelle édition augmentée, mise à jour, révisée et conviviale est le meilleur guide général sur les vaccins, à la fois pour les parents et pour les professionnels de la santé. Rédigé par le docteur Ronald Gold, l'un des grands spécialistes de la vaccination, *Avoir la piqûre pour la santé de votre enfant* aidera les parents à prendre une décision éclairée pour la santé de leur enfant. Pour de plus amples renseignements, visitez le site Web de la Société canadienne de pédiatrie à www.cps.ca.

Quand les tout-petits apprennent à s'estimer

Germaine Duclos, psychoéducatrice et orthopédagogue, et Denise Bertrand, éducatrice. Guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de trois à six ans, cet ouvrage s'adresse particulièrement aux éducatrices qui œuvrent en petite enfance. Il est aussi fort utile à tous ceux et celles que la question de l'estime de soi intéresse. L'ouvrage contient plus de cinquante activités, des propositions d'animation et des objectifs spécifiques reliés aux composantes de l'estime de soi. Pour consulter la liste complète des ouvrages portant sur l'estime de soi, consultez le site Web de l'Hôpital Sainte-Justine à www.chusj.org/applications/editions/index.asp.