

Interaction

VOLUME 32, NUMÉRO 1, ÉTÉ 2018

Le pouvoir et l'importance du jeu

L'importance de laisser les enfants vivre un échec

Nécessité d'encourager l'exercice du leadership dans le secteur de la petite enfance en Alberta



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



Enfants • Familles • Communautés

Du 10 au 13 avril 2019

Hyatt Regency Vancouver (C.-B.)

www.ecebc.ca

ECEBC | early childhood
educators of BC

Celebrating 50 Years. 1969 – 2019



CANADIAN
CHILD CARE
FEDERATION

FÉDÉRATION
CANADIENNE DES
SERVICES DE GARDE
À L'ENFANCE



Le pouvoir du jeu

- 12 L'importance du jeu à l'intérieur en maternelle
Karen McLaughlin
- 17 L'importance de laisser les enfants vivre un échec
Marie Poss
- 21 L'importance du jeu : tout ce qu'on fait à l'intérieur
peut être fait à l'extérieur! Et même mieux!
Denise Skuce

Sections

OPINIONS

- 2 Dans les coulisses
Claire McLaughlin
- 3 À l'interne
- 3 De mon observatoire : Après plus de 20 ans à la MCCA et 40 ans dans le secteur de la petite enfance, Pat Wege tire sa révérence
Pat Wege
- 5 Le projet de programme éducatif de la garderie Plein Soleil de Yellowknife aux Territoires du Nord-Ouest
Caroline-Lajoie-Jempson

PRATIQUE

- 7 Nécessité d'encourager l'exercice du leadership dans le secteur de la petite enfance en Alberta
D^{re} Susan Garrow-Oliver

NOUVELLES

- 23 Réseau pancanadien et au-delà
- 24 Échos de la recherche
- 24 Ressources



La photo sur la couverture a été prise par Denise Skuce.

Dans les coulisses

Nous connaissons toutes et tous, en tant qu'éducatrices et éducateurs de la petite enfance, l'importance du jeu pour le développement, l'apprentissage, la socialisation ainsi que pour la santé et le bien-être global des jeunes enfants. Trop souvent pourtant, nous éloignons les enfants du jeu afin de maintenir l'ordre, un fonctionnement structuré et de bons comportements. La pression est énorme chez les éducateurs qui doivent assurer la « sécurité et l'à-propos » du jeu tant en salle de classe qu'à l'extérieur. Il est difficile d'imaginer un enfant qui ne jouerait pas tellement le jeu — le jeu fait partie de la nature intrinsèque des petits êtres. Prenons par exemple à table, au moment de manger : les enfants mettent leur nourriture en compote, ils la frottent dans leurs mains, ils l'écrasent, la font gicler dans les airs et renversent leur assiette délibérément pour voir la nourriture sous tous les angles et en saisir toutes les caractéristiques. Ils poussent leur tasse à répétition au bord de la table, laissent tomber leur cuiller, repoussent le pot de lait. Ensuite, dans le coin lecture, ils jettent par terre tous les livres des étagères pour les voir s'écraser au sol et entendre le son ainsi produit. Lorsqu'ils jouent entre eux, les enfants versent du sable sur la tête de leur voisin, lui tirent les cheveux ou empoignent ses vêtements dans un but d'expérimentation de l'univers scientifique de la texture et de la gravité et pour voir réagir les autres.

Ce numéro comporte des articles sur le jeu dans différents contextes, comme mettre **le dedans dehors** (au lieu de passer de l'extérieur à l'intérieur comme on le fait habituellement). Vous en apprendrez aussi sur **les conflits vécus par les éducatrices de la petite enfance dans les classes de la maternelle lorsqu'elles travaillent avec des enseignantes** qui prétendent accorder de l'importance au jeu, mais qui ne l'encouragent pas dans les faits. Vous lirez également au sujet de **l'importance de l'échec des enfants** qui, si on n'intervient pas, tirent leurs propres leçons en faisant l'expérience de la déception, et de la détermination à agir différemment à l'avenir.

Vous pourrez lire en outre sur la nécessité de renforcer l'exercice du leadership dans le domaine de la garde des jeunes enfants en Alberta, c'est-à-dire examiner des stratégies et des initiatives visant à soutenir le renforcement du leadership dans le secteur de la garde et de l'éducation des jeunes enfants en Alberta et analyser le leadership sous l'angle d'une pratique et non d'une prise de position.

Enfin, nous disons au revoir à une militante et chef de file de longue date au Manitoba, Pat Wege de la MCCA, qui donne dans son mot d'adieu, à lire dans la section De mon observatoire, des conseils à celles et ceux parmi nous qui continueront de porter le flambeau de la garde des enfants au Canada.

N'oubliez pas de noter dans votre calendrier les dates de la conférence nationale de la garde des enfants qui se tiendra à Vancouver (C.-B.) du 10 au 13 avril 2019. Intitulée Early Childhood Education – Looking Back Moving Forward (Éducation de la petite enfance. Revenir sur le passé. Se tourner vers l'avenir), elle sera co-organisée par ECEBC et la FCSGE.

Claire McLaughlin

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

Interaction

VOLUME 32, NUMÉRO 1, ÉTÉ 2018

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

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

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Présidente, Conseil des membres	Marni Flaherty
Trésorière	Christie Scarlett
Administratrice	Taya Whitehead
Administratrice	Cynthia Dempsey
Administratrice	Joan Arruda
Administratrice	Linda Cottes
Administratrice	Cathy Ramos
Administratrice	Laura Fowler Massie
Administratrice	Donna Stapleton

CONSEIL DES MEMBRES

Alberta Family Child Care Association	Adel Kuzyk
Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario	Chanequa Cameron
Association of Early Childhood Educators of Alberta	Nicki Dublenko
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador	Meredith Loveys
Association of Early Childhood Educators Ontario	Ruth Houston
Association of Early Childhood Educators of Quebec	Julie Butler
BC Aboriginal Child Care Society	Karen Isaac
BC Family Child Care Association	Suzanne Schlechte
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia	Janice MacKinnon
Early Childhood Development Association of PEI	Sonya Hooper
Early Childhood Educators of British Columbia	Charlene Gray
Home Child Care Association of Ontario	Marni Flaherty
Manitoba Child Care Association	Caryn LaFleche
Nova Scotia Child Care Association	Catherine Cross
Saskatchewan Early Childhood Association	Georgia Siourounis
Soins et éducation à la petite enfance du Nouveau-Brunswick	Jean Robinson
Yukon Child Care Association	Cyndi Desharnais

PERSONNEL

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

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

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

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



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

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

LAWSON
FOUNDATION





À L'INTERNE

Félicitations et au revoir à la dirigeante de la Manitoba Child Care Association, Pat Wege

Le 9 mai, la Manitoba Child Care Association a tenu une fête de départ à la retraite de Pat Wege, en reconnaissance de ses nombreuses années de réalisations et de leadership en matière de défense des intérêts de la profession.

La FCSGE a eu l'honneur de prendre la parole lors de cet événement et de remettre à Pat une petite marque de notre appréciation collective pour tout ce qu'elle a fait, notamment comme directrice générale de la MCCA. Sa contribution est des plus précieuses pour le secteur de la garde, les familles et les enfants.



DE MON OBSERVATOIRE

Après plus de 20 ans à la MCCA et 40 ans dans le secteur de la petite enfance, Pat Wege tire sa révérence Voici les perles de sagesse qu'elle nous lègue

par Pat Wege

Je suis une ardente défenseuse des services de garde à l'enfance depuis le jour où, en 1989, la députée du Manitoba Judy Wasylycia-Leis a demandé à Karen Ohlson et à moi de se joindre à elle pour une conférence de presse dans laquelle elle demandait au gouvernement provincial de doubler la subvention d'amélioration des salaires. À l'époque, le salaire annuel moyen d'une éducatrice de la petite enfance était de 16 000 \$. Une étude commandée par la Manitoba Child Care Association (MCCA) avait conclu que le salaire de base devait être de 22 000 \$. Ma première citation aux médias était la suivante : « Il n'y a pas assez de diplômées collégiales pour répondre aux besoins du système actuel. » Karen Ohlson avait lancé un avertissement : « Ça ne va plus. Il manque



vraiment d'incitatifs pour faire carrière dans notre domaine. » J'ai perdu le compte du nombre de fois où je me suis retrouvée devant les médias depuis ce jour et combien de fois je suis revenue sur le même sujet.

Je quitte la MCCA, qui était mon port d'attache pour mener des actions de défense des services de garde depuis 1997, mais je suis convaincue que je vais trouver de nouveaux moyens différents pour continuer d'appuyer la cause. Voici quelques leçons que j'ai apprises :

1. « **La volonté politique est l'esprit qui anime la formulation de politiques, la force motrice qui engendre l'action politique.** » (Craig Charney) Après 40 ans de travail et de nombreuses années comme ardente défenseuse dans les services de garde, je sais que le parti politique au pouvoir déterminera si ça passe ou ça casse pour le secteur de la garde. Chacun doit aider à cultiver la volonté politique. Il faut toujours poser des questions aux candidats et aux élus au sujet de la garde d'enfants et il faut écouter attentivement leurs



promesses. Rappelez-vous leur prise de position au moment de voter. Les élections provinciales sont particulièrement importantes, mais les résultats des élections fédérales, municipales et même scolaires aussi ont une incidence sur la garde à l'enfance. La volonté politique est le Saint-Graal des ardents défenseurs de notre cause. Regardez la Colombie-Britannique pour voir un exemple actuel des progrès qui peuvent se faire quand un gouvernement provincial fait de la garde d'enfants une priorité politique.

2. **Ne rien faire est aussi une décision politique gouvernementale.** Nous n'avons pas obtenu l'augmentation de la subvention pour l'amélioration des salaires que nous demandions en 1989 et quelques années plus tard le gouvernement a décidé de carrément abolir cette subvention. Il faut dire que la MCCA n'entretenait pas une très bonne relation avec le gouvernement à l'époque. Continuez de lire pour comprendre pourquoi c'est important.
3. **Les organismes ont de meilleures chances d'influer sur les politiques gouvernementales s'ils tissent des liens positifs, ouverts et respectueux avec tous les élus, peu importe les divergences d'opinions.** Les critiques continues et les activités de promotion de nos intérêts qui mettent le parti ou le député dans l'embarras ne nous donneront pas une place à la table des décisions. En étant exclus, nous n'avons aucune influence.
4. **Les éducatrices de la petite enfance sont plus susceptibles de se parler entre elles de leurs besoins** (financement), de leurs problèmes (salaires), de leurs défis (listes d'attente) et de leurs convictions (la garde à l'enfance compte) que d'en parler aux seules personnes qui ont la vraie capacité de changer les choses : les élus. Les gouvernements ont de nombreux commettants et groupes d'intérêts qui veulent leur part du gâteau et ils peuvent choisir de faire la sourde oreille avec ceux qu'ils jugent difficiles. Alors, au lieu de prêcher à des converties, établissez une solide relation avec votre député et communiquez souvent avec lui. Vous ne savez pas quoi lui dire? Parlez de ce que vous vivez!
5. **Le problème des salaires est difficile à résoudre.** On avait l'habitude de dire que « la sensibilisation des parents/du public » était la clé qui nous amènerait vers une meilleure rémunération. « Si seulement les parents et le public savaient combien nous travaillons fort, que nous sommes formées, que nous sommes sous-payées. » Détrompez-vous! La plupart des parents s'inquiètent de leurs propres finances et ne veulent pas payer davantage de frais de garde pour que les éducatrices aient un meilleur salaire. Les frais payés par les parents n'arriveront pas à eux seuls à offrir des salaires concurrentiels et des avantages sociaux. Battez-vous pour qu'il y ait un financement public. Voir ci-dessus – volonté politique.
6. **Les efforts de défense des services éducatifs et de la garde à l'enfance seraient largement plus fructueux si les parents qui en bénéficient militaient aussi en leur faveur.** Il faut que les parents fassent entendre leur voix parce que quand ce sont surtout celles d'entre nous qui travaillent dans le secteur qui prennent la parole, nous passons pour des égocentriques.
7. **La grande majorité des travailleuses dans les services de garde ne sont pas membres de leur association provinciale, territoriale ou nationale de garde à l'enfance.** Des 170 340 éducatrices et assistantes de la petite enfance qui travaillent au Canada (Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, 2009), seules 7 095 sont affiliées à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance par l'entremise de leur organisme provincial ou territorial (2015-2016). Ça ne représente même pas 5 %. Nous serions tellement plus avancés si tout le monde appuyait l'association de garde à l'enfance de leur région et contribuait à l'avancement de la profession.
8. **Il y a tellement de personnes passionnées, intelligentes, créatives et débrouillardes qui militent pour les services de garde, et certaines y ont consacré toute leur vie adulte.** J'ai eu le plaisir de connaître bon nombre d'entre elles et de travailler avec elles. Contre vents et marées, malgré des hauts et des bas, elles ont maintenu le cap et ont toujours cherché de nouvelles données, un nouvel angle, de nouvelles occasions, un autre événement, une nouvelle tribune. Elles écrivent des lettres, signent des articles, font de la recherche, font des apparitions publiques, publient des minimeessages, font des appels, mènent des campagnes et donnent le ton aux efforts. Apprenez à les connaître et demandez-leur comment vous pouvez les aider.
9. **Bon nombre des principes caractérisant les efforts fructueux de défense des intérêts du secteur de la garde d'enfants se retrouvent dans l'Histoire des outardes :**
 - Se serrer les coudes :** Dans une volée, chaque battement d'ailes d'une outarde donne une poussée à l'oiseau qui la suit.
 - Soutenir la vision :** Lorsqu'une outarde laisse la formation en « V », elle découvre rapidement qu'elle a besoin de beaucoup plus d'efforts et d'énergie pour voler.
 - Faire preuve de bienveillance :** Les outardes crient pour encourager celles à l'avant.
 - Miser sur les aptitudes de chacune :** Les outardes prennent la relève les unes des autres.

Je suis heureuse d'avoir eu l'occasion de faire un bout de chemin avec toutes les personnes que j'ai croisées sur ma route et je sais que je trouverai d'autres façons de défendre la profession et le secteur de la petite enfance.



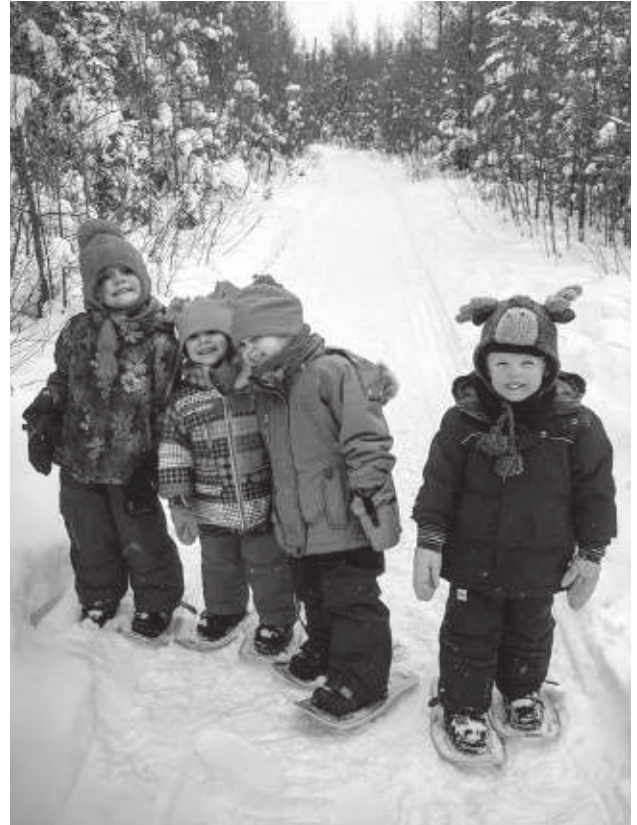
Le projet de programme éducatif de la garderie Plein Soleil de Yellowknife aux Territoires du Nord-Ouest

Une démarche essentielle pour rehausser la qualité du service offert à la petite enfance!

par **Caroline Lajoie-Jempson**

« Ce n'est pas parce que nous sommes situés à des centaines de kilomètres des grands centres que les préoccupations changent, la petite enfance est importante! » renchérit un parent interrogé dans le cadre du projet de programme éducatif de la garderie Plein Soleil de Yellowknife. Pourtant, les Territoires du Nord-Ouest sont parmi les derniers bastions du Canada à ne pas s'être dotés d'un programme de la petite enfance officiel pour leurs garderies que ce soit en anglais ou en français.

Il faut comprendre que dans plusieurs provinces, notamment au Québec, les garderies ou centres de la petite enfance doivent suivre le programme éducatif provincial qui sert d'outil de référence et permet d'assurer la qualité du service peu importe le milieu de garde. Dans certaines provinces, le programme provincial en petite enfance est incitatif au sens où les milieux de



garde ne sont pas obligés de l'appliquer mais ils peuvent s'en inspirer.

Ainsi en 2016, pour répondre à sa préoccupation de rehausser la qualité du service offert en français, la directrice de la garderie Plein Soleil, madame Rachelle Francoeur, allait faire des pieds et des mains afin d'obtenir des fonds pour développer un programme éducatif adéquat qui reflète bien les préoccupations face à la petite enfance mais également face à la francophonie nordique ou la nordicité francophone.

C'est donc grâce à l'obtention d'une subvention de Patrimoine canadien échelonnée sur deux ans (2017-2019) que le projet allait se concrétiser dans les règles de l'art. En commençant par l'embauche d'une consultante pour assurer la recherche, la rédaction et la tenue des activités liées au programme avec la directrice de la garderie, par des rencontres avec les intervenants du milieu et par une collecte de données avec le personnel de la garderie.

Afin de s'assurer de la collaboration des éducatrices et des parents, la démarche de recherche-action a été choisie en vue de faciliter l'intégration du programme éducatif. On ne transforme pas un milieu de l'extérieur, il faut prendre en considération le milieu avant tout, la philosophie du Par et Pour le milieu



nous anime tout comme le cœur de la directrice qui porte bien son nom.

Imagine, un programme qui promet!

Le projet de programme intitulé Imagine a donné lieu à la création d'un *Comité Imagine* formé de parents, d'éducatrices, de la directrice de la Commission scolaire, d'une personne du gouvernement ténénois issue du milieu de l'éducation et de membres de la communauté francophone. Ce comité s'est réuni en novembre 2017 lors de la remise du document synthèse faisant état des programmes de la petite enfance au Canada et dans cinq pays où la petite enfance obtient une attention particulière, soit les trois pays nordiques (Finlande, Danemark et Norvège), la Nouvelle-Zélande et l'Australie afin de participer au processus et de pouvoir contribuer aux idées qui émergeront dans l'ébauche du programme prévue à la fin mars 2018.

Dans un premier temps, il a fallu se demander ce qui constitue un programme éducatif en petite enfance et ce que l'on priorise. Outre les chapitres liés aux valeurs, aux principes directeurs, aux objectifs du développement de l'enfant et aux interventions privilégiées dans un milieu nordique où la francophonie est minoritaire, le nouveau programme éducatif doit pouvoir être une référence pour les éducatrices et sensibiliser son milieu et la communauté à l'importance de la petite enfance aux Territoires du Nord-Ouest.

La directrice de la garderie Plein Soleil et sa consultante ont d'ailleurs partagé la démarche du programme éducatif avec l'équipe du ministère de l'Éducation des T.N.O. qui entreprend lui aussi l'ébauche du programme territorial de la petite enfance prévue en 2023 dans l'espoir que le Ministère reconnaisse la

légitimité du programme pour la francophonie des Territoires et travaille de concert avec la garderie.

Alors qu'il existe plusieurs programmes sur lesquels on peut se baser pour l'éducation des petits, il importe d'offrir une intervention qui réponde aux besoins du milieu. Le contexte de la famille élargie, par exemple, en région éloignée demande une attention particulière au niveau de l'intervention en petite enfance. Ne serait-ce que l'environnement nordique et les spécificités de la francophonie des Territoires, on sait déjà que les composantes du programme éducatif en petite enfance seront différentes de celles du Québec ou de l'Ontario.

Finalement, le processus d'élaboration du programme Imagine continuera de mars à juin où les parents et éducatrices seront sollicités et informés par le biais d'un nouveau site internet afin de commenter l'ébauche et de permettre les rajustements nécessaires avant la formation et la mise à l'essai du programme prévues de septembre à décembre 2018 à la garderie Plein Soleil. Quoique le processus soit long et fastidieux, il est aussi essentiel dans le but de produire un programme de qualité avec tous les éléments nécessaires pour orienter, guider et inspirer le personnel du milieu de garde et assurer un service de qualité aux parents francophones des Territoires du Nord-Ouest.

Finalement, le lancement officiel du programme mis à l'essai, revu et corrigé est prévu pour mars 2019 et déjà on sent l'enthousiasme des éducatrices qui veulent à tout prix se l'approprier et s'en inspirer. Quand la petite enfance est importante, il faut prendre les grands moyens pour la mettre en valeur, un bel exemple à suivre dans les milieux de garde peu importe où on se trouve sur la planète!



Nécessité d'encourager l'exercice du leadership dans le secteur de la petite enfance en Alberta

par D^{re} Susan Garrow-Oliver

Le leadership est un concept construit de toutes pièces qui est complexe à définir et à comprendre; pourtant, le leadership dans le secteur des services éducatifs et de garde pour les jeunes enfants a été désigné comme un domaine clé dans lequel il vaut la peine d'investir et de mener des recherches. Ici, j'analyserai des stratégies et des initiatives visant à accroître la capacité de leadership dans ce secteur en Alberta, puis j'aborderai la compréhension du leadership comme un exercice, et non comme une fonction.

Depuis quelques années, le gouvernement de l'Alberta manifeste de plus en plus d'intérêt pour les programmes de garde d'enfants abordables, accessibles et de qualité. Les investissements financiers dans la province portent sur des programmes et des initiatives comme les *programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants*, le *cadre stratégique de l'Alberta sur le programme d'études pour l'apprentissage des jeunes enfants*, les *subventions au perfectionnement professionnel des éducatrices de la petite enfance*, le *modèle d'encadrement AsAP*, les équivalences des titres de compétence et l'*agrément des programmes de garde d'enfants*. Étant donné que ces initiatives ne sont pas concertées, il est difficile pour un secteur déjà fragmenté, qui ne peut pas compter sur un système intégré, de dynamiser la main-d'œuvre et d'établir une capacité de leadership.

Les travaux de recherche actuels continuent de révéler qu'il est important d'investir dans la petite enfance et que la formation des éducatrices est un indicateur clé de la qualité de l'expérience que feront les jeunes enfants de l'apprentissage et des services de garde. Cependant, les investissements continuent de cibler l'abordabilité et l'accessibilité des programmes; la qualité des services et la réforme du système étant moins prioritaires. Bien que l'abordabilité et l'accessibilité aient aussi de l'importance, il ne faut pas compromettre la qualité.

Tandis que le gouvernement provincial met en œuvre ses stratégies pour la garde d'enfants, le secteur de la petite enfance bénéficie également du soutien de groupes divers. L'Association of Early Childhood Educators of Alberta (AECEA) travaille à mobiliser le secteur et à mettre sur pied un système durable centré sur une stratégie de perfectionnement du personnel.

La Fondation Muttart est une autre entité importante qui appuie l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants. Elle investit dans le secteur de la petite enfance pour essayer :

« de favoriser les mécanismes et les processus organisationnels qui permettront aux services de garde sans but lucratif de jouer un rôle à part entière dans l'élaboration de politiques publiques liées à l'éducation et à la garde des jeunes enfants; puis d'appuyer le développement de leur capacité organisationnelle en mettant l'accent sur le personnel de direction et de gestion. » (Fondation Muttart, 2017)

La Fondation Muttart accorde beaucoup d'importance au leadership fort dont le secteur a besoin pour optimiser les possibilités de réussite scolaire des enfants dès leur plus jeune âge. Parallèlement, un leadership fort accroîtra les capacités du personnel et aidera les leaders en service de garde à influencer et à guider les politiques publiques. Dans son rapport intitulé *Advancing the Educational Preparation and Professional Development of Alberta's Early Learning and Care Workforce* (2014), la Fondation fait ressortir la nécessité de prolonger la formation du personnel de gestion et de direction dans le cadre des programmes de garde d'enfants agréés (page 11). L'Alberta a la chance de pouvoir compter sur ces championnes pour soutenir une stratégie de perfectionnement du personnel.

Souvent, on suppose que le leadership est considéré du point de vue de la gestion et de la supervision, sinon de la fonction. Le secteur de la petite enfance a hérité du modèle de leadership du secteur privé, suivant une « démarche descendante » où un dirigeant est considéré comme un expert et détient le pouvoir. Les directrices des services de garde ont tendance à se fier à cette interprétation du leadership lorsqu'elles examinent et exercent leur propre leadership (Garrow-Oliver, 2017).



Nouvelle conception de la compréhension du leadership

Beaucoup d'éducatrices croient que le leadership isole, et qu'il exige l'exercice d'une autorité ainsi que certaines compétences, une formation et des traits distinctifs. Ainsi, elles ne le perçoivent pas comme une fonction qu'elles valorisent et à laquelle elles aspirent (Garrow-Oliver, 2017). Ces dernières années toutefois, on a consenti des efforts pour comprendre le leadership différemment, le faisant passer d'une fonction à un exercice. Le phénomène de leadership par la base ressort en ce moment des efforts de réélaboration du concept. McDowall Clark et Murray (2012) donnent à penser qu'en tant que « construction sociale et phénomène vécu, la notion de leadership peut s'avérer large et évolutive » (page 5). Sa définition n'est pas arrêtée parce qu'elle est l'objet d'une déconstruction, d'une interprétation et d'une reconstruction continues. Traditionnellement, la compréhension du leadership est centrée sur une vision hiérarchique descendante, où des personnes exercent un pouvoir sur des employés et des équipes qu'elles dirigent. D'après McDowall Clark et Murray (2012), lorsque nous réduisons le leadership à un ensemble de normes, de traits ou de comportements, il ne tient pas compte du contexte social ou de l'effet réciproque des relations humaines. Considérant maintenant le leadership comme un exercice et un processus, on encourage le partage du pouvoir au sein d'une équipe et permet d'aborder la direction, l'apprentissage, la prise de décisions et la résolution de problèmes dans le cadre d'une collaboration plus étroite.

La mise en œuvre de cette démarche pourrait commencer par les étudiantes et les diplômées d'un programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, si nous voulons observer un changement dans la profession. Les leaders actuelles ont besoin de soutien et de temps pour réfléchir d'un œil critique à leur propre exercice du leadership, afin qu'elles puissent offrir l'exemple et un leadership pédagogique aux éducatrices de la petite enfance.

Choix et accompagnement des futurs chefs de file

Il est important que nous cherchions les chefs de file d'aujourd'hui et de demain ailleurs que chez les gestionnaires ou les directrices. Il peut s'agir d'intervenantes, de parents, d'enfants, d'étudiantes ou de directrices. Bien que de nombreuses éducatrices de la petite enfance affirment qu'elles exercent un leadership dans leur travail quotidien auprès des enfants, il est important pour elles de tenir compte du mésosystème et du macrosystème si elles souhaitent diriger et influencer le changement et l'élaboration des politiques.

Tandis que le personnel vieillissant du secteur de la petite enfance envisage de ralentir et par la suite de prendre sa retraite,

il est indispensable d'inciter les futures leaders à participer au travail de défense des services de garde. La carrière en service de garde est encore sous-estimée, tandis que le choix des familles en matière de services abordables, accessibles et de qualité est insuffisant. Au Canada, les chercheurs, les familles et les éducatrices de la petite enfance insistent toujours pour que l'on investisse dans un programme universel de garde d'enfants, mais cette demande reste lettre morte tandis que le gouvernement fédéral et les provinces continuent d'investir des ressources minimales et de proposer des solutions de fortune pour résoudre la crise des services de garde.

Dans le cadre d'une enquête non officielle menée l'hiver dernier à Calgary auprès d'étudiantes d'un programme d'éducation de la petite enfance, ainsi que d'étudiantes de baccalauréat en études de l'enfant, 30 % des répondantes rapportent qu'elles projettent de travailler dès qu'elles obtiennent leur diplôme. Au fil des conversations, beaucoup de futures diplômées invoquent les frustrations causées par le manque de respect du gouvernement et de la société à l'égard de l'éducation de la petite enfance. L'équivalence des titres de compétence en Alberta est une question litigieuse, car on demande aux diplômées d'un programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de travailler aux côtés de collègues qui ont moins de connaissances fondamentales sur la petite enfance. Compte tenu de l'adoption récente du *cadre stratégique de l'Alberta sur le programme d'études* et de programmes-pilotes, les éducatrices et les directrices des services de garde soutiennent que la priorité et la nécessité d'une formation qui inclut des connaissances propres à la petite enfance sont encore plus grandes.

Au fil des cours et des stages, les étudiantes sont initiées à la profession d'éducatrice de la petite enfance. Afin de mieux préparer les étudiantes, les enseignantes des programmes postsecondaires leur parlent des défis que doivent relever des parents pour trouver un service de garde de qualité. Étant donné que le personnel est déjà surmené et sous-estimé, ces programmes-modèles ne peuvent accepter qu'un nombre limité d'étudiantes. Les diplômées d'un programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants sont donc rarement préparées à la réalité du marché du travail. Leur rêve de changer les choses est souvent assombri par les formalités administratives de la réglementation, un bas salaire, l'obligation d'encadrer ou de former des collègues moins instruites, les mauvaises conditions de travail et le manque de reconnaissance du travail important qu'elles accomplissent.

Cependant, il existe de futures leaders qui tiennent compte de ces défis et considèrent qu'elles font partie de la solution. C'est aux leaders chevronnées en place qu'il incombe d'exploiter la passion, l'énergie et la détermination de ces personnes. Les directrices et les gestionnaires doivent trouver des occasions d'interagir avec les futures leaders dans leur service de garde. Peut-être en partageant le pouvoir pourront-elles prolonger



l'apprentissage professionnel, proposer des tâches administratives, contribuer à la création de communautés d'apprentissage professionnel de même qu'établir des partenariats pédagogiques ou des modèles de leadership. Il est important que ces leaders pédagogiques repèrent et reconnaissent les atouts et les talents que les éducatrices de la petite enfance mettent à la disposition d'une équipe.

McDowall Clark et Murray (2012) proposent un paradigme du leadership non hiérarchique qui compte un organe dynamisant, une intégrité réfléchie et interdépendance relationnelle. « Ce modèle de leadership permet de partager l'apprentissage et la construction du savoir au moyen du dialogue de même que de l'exercice intentionnel et réfléchi, un peu comme le fait l'éducatrice auprès des enfants et des familles » (Garrow-Oliver, 2017, page 47). Les leaders dynamisantes — celles qui ont l'« étincelle » — réagissent aux complexités du secteur de la petite enfance, opèrent des ruptures, émettent des doutes et tiennent les décideurs responsables. On a besoin des leaders dynamisantes pour assumer la responsabilité du changement en usant de leur influence, qui passe par le respect qu'elles inspirent. Tandis que ces futures leaders sont formées, on les encourage à participer et à communiquer leurs idées, là où elles sont reconnues et appréciées.

Dans l'étude intitulée *Child Care Directors Understanding of Leadership* (Garrow-Oliver, 2017), les directrices des services de garde parlent de leur manque de confiance et de connaissance pour faire preuve de leadership à un titre autre que celui de directrice ou de gestionnaire. Les directrices invoquent également le manque de temps et de ressources, car elles consacrent une bonne partie de leur journée à la supervision des activités quotidiennes de leur service de garde. Bien que les directrices admettent qu'elles souhaitent se consacrer davantage aux activités, ainsi qu'à l'encadrement des nouvelles diplômées, au bout du compte, elles n'ont tout simplement pas assez de temps.

Voix

Les anecdotes des participantes à l'étude de Garrow-Oliver (2017) font ressortir quelques facteurs essentiels qui contribuent à l'adhésion insuffisante au nouveau modèle de leadership. Lorsqu'elles réfléchissent à leurs efforts de défense des services de garde à titre de leaders, elles indiquent leur sentiment d'isolement, compte tenu du poids des responsabilités et des décisions qu'elles portent seules dans leur service de garde, un manque d'assurance nécessaire pour assurer la direction et la peur de s'exprimer.

Lorsque la profession, le rôle et le travail des éducatrices de la petite enfance ne sont pas valorisés, respectés ou reconnus comme étant importants, les éducatrices hésitent à s'exprimer et à hausser leurs exigences.

Lorsque la profession, le rôle et le travail des éducatrices de la petite enfance ne sont pas valorisés, respectés ou reconnus comme étant importants (Bornfreund et Goffin, 2016), les éducatrices hésitent à s'exprimer et à hausser leurs exigences. Cependant, nous entendons souvent les éducatrices dire qu'une voix seule ne suffit pas pour faire bouger les choses ou influencer le changement. Lorsqu'on leur demande leur opinion, en de rares occasions, elles estiment que personne n'écoute ou n'accorde d'importance à leurs idées. Il est important que les éducatrices de la petite enfance aient la possibilité de se faire entendre et qu'on leur prête une oreille sincère.

Leadership en matière de sensibilisation

Au travail, les éducatrices de la petite enfance défendent souvent le service de garde dans leurs interventions quotidiennes auprès des enfants et des familles. Macdonald, Richardson et Langford (2015) font remarquer que les éducatrices et les directrices canalisent en priorité « leur énergie à stabiliser leur milieu de travail ». En procurant et en exigeant un milieu de qualité destiné à l'apprentissage et à la garde d'enfants, ce sont les droits des enfants qu'elles défendent, de façon non officielle. Cependant, il faut faire connaître et aborder les enjeux comme la réglementation, les disparités dans le marché du travail, l'abordabilité et l'accessibilité des services de garde de qualité, ainsi que d'autres problèmes d'équité sociale. La défense d'intérêts politiques et la sensibilisation de la société sont des éléments clés de l'exercice du leadership, à savoir la défense des enfants et des familles et, tout aussi important, la défense de soi et de la profession (Ebbeck et Waniganayake, 2003).

Le manque d'habileté pour défendre des intérêts personnels et politiques, parce que les directrices ne connaissent pas suffisamment les stratégies de sensibilisation et leurs programmes postsecondaires, est un facteur qui pourrait contribuer à l'insuffisance des efforts déployés pour la défense d'intérêts et la transformation du leadership (Bruno, Gonzalez-Mena, Hernandez et Sullivan, 2013). Garrow-Oliver (2017) nous apprend la même chose; les directrices interrogées font part de leur manque de connaissances et de compétences pour participer davantage aux efforts de défense d'intérêts en dehors de leur service de garde.

Préparation des étudiantes

Les programmes d'études postsecondaires sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants comprennent des cours sur le développement, la théorie des jeux, la planification, l'orientation et la gestion. Pour essayer de fournir suffisamment de matière



en réponse aux conditions d'octroi des diplômes, des grades et des certificats, on ne trouve dans certains programmes de deux et quatre ans qu'un minimum de matière sur la défense d'intérêts et la justice sociale. Brunson (2002) a sondé plus de 700 éducatrices de la petite enfance et découvert que les participantes sont d'avis qu'il faut pousser la formation sur la défense des politiques publiques dans leur programme d'études. Les éducatrices de la petite enfance de l'étude de Macdonald, Richardson et Langford (2015) constatent qu'elles « n'ont pas les compétences nécessaires pour défendre des intérêts publics ou parler d'enjeux généraux » (page 7). Winick (2013) donne à penser que « la défense d'intérêts dans le cadre d'un plan de leadership doit faire partie intégrante des programmes de formation initiale et continue » (page 143). Hollingsworth, Knight-McKenna et Bryan (2016) remarquent cette absence de matière sur la défense d'intérêts professionnels dans les programmes de grade.

Réflexions pour terminer

Dans le cadre de mes travaux, et d'après mon expérience personnelle dans le secteur de la petite enfance, j'ai vu des directrices et des gestionnaires de service de garde perdre leur passion et finir par s'épuiser, puis quitter la profession, en raison des attentes irréalistes qu'elles n'étaient trop souvent pas prêtes à combler. De nombreuses éducatrices de la petite enfance choisissent de faire carrière dans le domaine parce qu'elles souhaitent avoir une incidence positive sur la vie des enfants et des familles, pour finalement être sous-estimées, surmenées et réduites au silence dans leurs efforts pour défendre leurs intérêts et ceux d'autres personnes. De plus, beaucoup de diplômées d'un programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants évitent carrément de travailler dans le secteur.

Les changements continuels dans le paysage politique influencent les politiques et les priorités en matière de garde d'enfants, ce qui empêche de déterminer les investissements financiers dans le secteur d'une année à l'autre. Peu de fonctionnaires, de décideurs et de personnes d'influence chargés des politiques sont véritablement déterminés à reconnaître les services de garde de qualité comme un droit. On n'investit que de petites sommes dans des solutions de fortune. On craint en apparence les décisions audacieuses au sujet d'un système public comme le système d'éducation, auquel on semble accorder plus de valeur. Nous venons à nous demander pourquoi, lorsque les enfants entrent à la maternelle, on considère que c'est le meilleur moment pour investir en eux.

Les éducatrices de la petite enfance se sentent sous-estimées tandis qu'elles voient des collègues sans connaissances fondamentales sur la petite enfance recevoir la même reconnaissance. Elles sont peu motivées à mener des études postsecondaires dans le domaine quand, ce faisant, elles ferment leurs débouchés, considérant que dans la province de l'Alberta, un diplôme en travail social, un grade en garde

d'enfants et de jeunes et un grade en kinésiologie donnent le même niveau d'attestation pour travailler dans le secteur de la petite enfance et dans bien d'autres secteurs. Il est difficile de rester motivée, passionnée et engagée envers l'apprentissage et la garde des jeunes enfants comme professionnelle, compte tenu de ce manque de respect et d'appréciation. L'Alberta Learning Information Service en est un autre exemple. C'est un site Web ouvert en 2011 qui décrit le rôle de l'éducatrice de la petite enfance pour essayer de recruter des employées dans le domaine. Sur le site, les personnes peu alphabétisées trouveront un « profil facile à lire » dans le but de combler l'écart nécessaire pour fournir des services de garde d'enfants dans la province. C'est ce que la société présente tous les jours à celles qui souhaitent véritablement faire carrière auprès des jeunes enfants.

Il faut un leadership fort si nous voulons transformer le travail en service de garde en une carrière respectée et appréciée. Il faut un leadership fort si nous voulons qu'un plus grand nombre de femmes sur le marché du travail sachent qu'elles ont accès à des services de garde abordables et de qualité. Il faut un leadership fort pour que les enfants aient un milieu d'apprentissage où ils sont nourris, gardés et encouragés à explorer le monde et à apprendre en collaboration avec leurs camarades et les adultes dans un contexte démocratique.

Susan Garrow-Oliver est professeure agrégée au département d'études de l'enfant et de travail social de l'Université Mount Royal à Calgary. Son enseignement et ses travaux de recherche portent sur l'éducation de la petite enfance et les études de l'enfant; elle s'intéresse au leadership, à la profession d'éducatrice de la petite enfance, à la sensibilisation et à la politique publique.

Références :

- Bornfreund, L. et S. Goffin (sept. 2016). *Early childhood education is not a profession*. Pacific Standard. [https://psmag.com/early-childhood-education-is-not-a-profession-d83bd6680cc5].
- Brunson, M. (2002). *Speaking up, speaking out: What does it take to prepare early childhood professionals to advocate for children and families*, Thèse non publiée (Ph. D.), Université de North Texas, Denton, Texas.
- Ebbeck, M. et M. Waniganayake (2003). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. Sydney, Australie, MacLennan and Petty Pty.
- Fondation Muttart (2017). *Early childhood education and care*. [https://www.muttart.org/charitable-activities/program-overview/].
- Fondation Muttart (2013). *Early childhood education and care: Management and leadership development in the early childhood and education sector*. [http://www.muttart.org/management_and_leadership_development_early_childhood_and_education_sector].
- Garrow-Oliver, S. (2017). *Child care directors understanding of leadership*. Thèse (Ph. D.), Université de Calgary. [En ligne] [https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/11023/3893/ucalgary_2017_garrow-oliver_susan.pdf?sequence=1].
- Hollingsworth, H., M. Knight-McKenna et R. Bryan (2016). Policy and advocacy concepts and processes: Innovative content in early childhood teacher education. *Early Child Development and Care*, vol. 186, n° 10, p. 1664-1674. doi : 10.1080/03004430.2015.1121252.
- Macdonald, L., B. Richardson et R. Langford (2015). ECEs as childcare advocates: Examining the scope of childcare advocacy carried out by ECEs from the perspective of childcare movement actors in Ontario and Manitoba. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, vol. 40, n° 1, p. 100-110. [http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/Canadian Children Macdonald_et al.FINAL_.pdf].
- McDowall Clark, R. et J. Murray (2012). *Reconceptualizing leadership in the early years*. Berkshire, Angleterre, Open University Press.
- Winick, E. (2013). *Exploring an historic transition in early childhood education in Ontario*. Thèse (Ph. D.), Université de Toronto. [En ligne] [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/36067/3/Winick_Elaine_R_201306_PhD_thesis%281%29.pdf].



À PROPOS

Le pouvoir du jeu



LE POUVOIR DU JEU

L'importance du jeu à l'intérieur en maternelle

par Karen McLaughlin

Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance devront s'armer de courage pour affirmer avec plus de conviction l'importance du jeu et ils devront unir leurs efforts pour protéger l'intégrité des connaissances acquises dans leur profession

Je n'ai jamais douté des avantages du jeu tout au long de ma carrière comme éducatrice de la petite enfance. Mon expérience se situe surtout au niveau préscolaire et de la maternelle. Je n'ai jamais remis en question la quantité impressionnante de documentation que j'ai lue au fil des ans en tant qu'étudiante en ÉPE et plus tard dans le cadre de mon perfectionnement professionnel, à savoir que le jeu est très important pour les jeunes enfants. Toutefois, jamais je n'ai autant apprécié à sa juste valeur et réellement compris cette importance avant de me joindre au programme de la maternelle à plein temps du gouvernement ontarien en 2010. Ce n'est que lorsque j'ai constaté l'absence du jeu dans le programme de la maternelle que j'ai compris sa signification profonde pour le sain développement des enfants de cet âge.

La qualité du jeu influe sur la qualité de l'apprentissage

J'en suis également venue à apprécier et à comprendre que la qualité du jeu mis en œuvre influe sur la qualité de l'apprentissage. La qualité du jeu n'est pas toujours élevée pour diverses raisons, la principale étant le manque d'intérêt qu'on lui accorde.

Nombreux sont les enseignantes et les enseignants au sein du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui travaillent depuis longtemps à l'aide de méthodes d'enseignement traditionnelles, pour ne pas dire statiques, si bien qu'il leur est difficile d'accepter que le jeu soit la forme principale d'apprentissage alors que cette idée va à l'encontre de toutes les notions qu'on leur a inculquées.

Pour beaucoup, le jeu ne sert qu'à tenir les enfants occupés pendant qu'un petit groupe est appelé à participer à « un apprentissage réel » comme la lecture, l'écriture ou les mathématiques. Pour ces enseignants, on peut ignorer la présence des enfants lorsqu'ils jouent gentiment entre eux et accomplir « d'autres tâches plus importantes » par ailleurs.

Pour ces enseignants, le jeu est un mal nécessaire que l'on doit tolérer parce que c'est un moyen d'arriver aux fins de l'apprentissage plutôt qu'être une fin en soi. Le travail structuré en groupe est considéré comme la meilleure méthode pour apprendre aux enfants à « se calmer » de façon à être « prêts pour l'entrée en 1^{re} année ».

Il est vrai que le jeu des enfants à l'intérieur peut être improductif. Quand aucun adulte n'observe avec attention ce que font les enfants, quels matériels ils utilisent, comment ils s'en servent et comment ils entrent en interaction les uns avec les autres (sauf en cas de conflit), le jeu peut devenir stagnant. Quand il n'y a pas d'adulte qui se joint à eux pour servir d'exemple ou de mode d'exploration et pour leur donner des suggestions ou écouter les leurs, le jeu peut perdre de son efficacité comme moyen d'apprentissage et de développement. Si aucun adulte ne modifie l'environnement ou le matériel de façon à évoluer au rythme de l'intérêt des enfants, de leur capacité et de leur apprentissage, le jeu peut perdre de sa gaieté et de sa richesse pédagogique. Lorsque les incroyables réalisations auxquelles parviennent les enfants en jouant ne sont pas reconnues ou mises en valeur auprès des enfants, des enseignants et des familles, le jeu n'occupe pas la place qui lui revient.

Le jeu, une encombrante nécessité

Lorsqu'il y a des années, je me suis jointe au programme de maternelle, j'ai remarqué que le même matériel était utilisé sans cesse. Chaque jour, on voyait la même vieille pâte à modeler, les mêmes vieux bacs d'eau, les mêmes vieux seaux et écuelles dans la boîte de sable, les mêmes blocs de bois et Lego et les mêmes pierres et cônes ennuyeux. Lorsqu'il y avait d'autres jouets comme des dinosaures ou des bêtes sauvages, il arrivait souvent que les enseignantes les rejettent pour cause de turbulence. Il est vrai que les dinosaures rugissent et que les ours grognent et se battent entre eux. Voyant que les enfants ont



Pour beaucoup, le jeu ne sert qu'à tenir les enfants occupés pendant qu'un petit groupe est appelé à participer à « un apprentissage réel » comme la lecture, l'écriture ou les mathématiques. Pour ces enseignants, on peut ignorer la présence des enfants lorsqu'ils jouent gentiment entre eux et accomplir « d'autres tâches plus importantes » par ailleurs.

souvent du mal à ramasser les jouets à la fin de la période de jeu (habituellement parce qu'elle est trop courte), beaucoup d'enseignantes se sentent justifiées de se débarrasser d'un tas de jouets et de matériels. Elles diront que ça demande trop d'efforts d'obtenir des enfants qu'ils mettent de l'ordre dans ce « chaos ». Lorsque les enfants se disputent à propos d'un jouet, bien des enseignantes se ruent sur cette chose menaçante et s'en débarrassent avec forte exubérance. Je ne sais plus combien de fois j'ai entendu dire que « moins équivaut à plus ». Trop de jouets peut assurément être encombrant, mais trop peu est également, sinon plus, un problème. « Pourquoi les jeter ou les donner, me disais-je en moi-même, pourquoi ne pas les ranger et s'en servir à tour de rôle? » Je n'avais jamais pensé que je me poserais de telles questions; j'avais toujours cru que les réponses allaient de soi. Je sais maintenant qu'on ne doit pas utiliser le mot « jouet », qui est un mot infernal. On m'a un jour appris à utiliser

uniquement les mots « matériels » et « outils de construction » en maternelle.

Le jeu et le travail scolaire ne sont pas des catégories distinctes pour les jeunes enfants

Le document de 2016 sur l'apprentissage en maternelle à plein temps accorde très clairement priorité au jeu. On y parle du jeu comme « d'un moyen d'apprentissage qui est au cœur de l'innovation et de la créativité ». Quand les enfants sont réellement engagés dans un jeu, « ils sont dans un état de réceptivité optimale ». Ils sont alors naturellement motivés à résoudre les problèmes et à rechercher des défis à leur portée. Ils sont tout naturellement projetés vers leur zone proximale de développement, au faîte de leur apprentissage par l'exploration et l'interaction. L'enfant sait ce qu'il lui faut découvrir et « chacun prend ce qu'il a besoin de savoir » dans chaque scénario du jeu;



l'apprentissage est donc hautement personnel et différencié. Le jeu « correspond aux modes d'apprentissage et aux intérêts particuliers de chaque enfant, et dans un environnement adéquat, il répond simultanément aux besoins multiples de développement individuel ». Le jeu et le travail scolaire « ne sont pas des catégories distinctes pour les jeunes enfants ». L'apprentissage le plus profond et le plus complexe provient du jeu parce que « l'apprentissage et la croissance dans tous les domaines développementaux sont intégrés ». L'apprentissage est « vaste et acquis d'une façon globale » plutôt qu'à la suite de trajectoires systématiques précises. Il est difficile d'imaginer comment il serait possible de reproduire cet échafaudage individualisé et cet apprentissage intégré et différentiel que procure le jeu dans le cadre de leçons de groupe, de feuilles de travail et de plans d'instruction. C'est comme si on mettait un bambin de 18 mois face à une grammaire systématisée et à des leçons de vocabulaire pour lui apprendre à parler, tandis que ce qui fonctionne réellement est l'interaction sociale comportant des échanges ludiques avec un adulte.

Inciter les enseignants à accorder de la valeur au jeu et à l'intégrer dans leur pratique

Il est donc clair que le document sur l'apprentissage en maternelle à plein temps cerne dans tous ses aspects l'importance du jeu comme moyen d'apprentissage. Cependant, beaucoup d'enseignants et d'enseignantes ont de la difficulté à bouleverser leur système de valeur et leur perspective de façon à permettre aux enfants de jouer. La justification pédagogique et le cadre d'action doivent d'abord être compris. Or, pour comprendre ce cadre, il faut l'avoir mis en pratique, l'avoir vécu et l'avoir fait sien. C'est donc dire que le changement s'opère lentement et parfois pas du tout. On pourra accorder avec réticence aux enfants plus de temps pour jouer sans que le jeu soit nécessairement plus constructif ou plus efficace. Il n'est pas certain que l'enseignant observe le jeu, lui accorde de l'importance et rend l'apprentissage visible tant aux yeux des enfants qu'à celui des familles. Si un enseignant n'a jamais travaillé dans un milieu d'apprentissage émergent ou axé sur le jeu, tous les documents abstraits à propos du jeu dans le monde ne pourront pas soudainement et magiquement se transformer en pratique sans la composante d'apprentissage concret qui vient avec l'expérience dans un environnement de qualité axé sur le jeu. L'enseignant aura toujours et encore besoin d'une foule d'expériences pratiques et de mises en contexte auprès de gens compétents pour pouvoir mettre en œuvre les changements voulus. Si l'enseignant ne fait pas confiance au jugement des éducateurs qui ont l'expérience d'un jeu de qualité, s'il manque de confiance dans les connaissances et les capacités de l'éducateur ou s'il ne comprend pas ce que l'éducateur essaie d'accomplir et refuse de lui permettre de contribuer d'une façon avantageuse au programme, le changement se fera beaucoup

trop lentement. La qualité du programme peut alors s'en trouver gravement compromise. Bien entendu, dans ce cas, ce sont les enfants qui en souffrent, de même que leurs familles sans compter les contribuables, l'économie et la société tout entière.

Le document sur la maternelle à plein temps précise amplement le rôle des éducateurs dans la salle si l'on veut promouvoir un environnement riche où prend place un jeu efficace, de qualité. « Les deux éducateurs observeront, interpréteront et analyseront l'apprentissage des enfants par le jeu et la découverte et le rendront visible de façon à ce que de nouveaux matériels, des encouragements et des incitations reflètent et élargissent l'émerveillement, la réflexion et les théories des enfants. » Le « rôle critique des éducateurs et des éducatrices au sein du programme de la maternelle consiste à comprendre comment l'enfant apprend par le jeu », à faciliter son apprentissage et à « rendre cet apprentissage visible aux yeux de l'enfant, des parents et des enseignants ». Les milieux d'apprentissage devraient « permettre de multiples points d'entrée pour l'apprentissage et la démonstration de celui-ci dans des représentations de toutes sortes ». Le matériel devrait être « ouvert et fournir des aspects multidimensionnels ».

Interagir avec les enfants dans leur jeu et se poser des questions tout haut

Le document reconnaît aussi un autre rôle essentiel qu'ont à jouer les éducateurs et éducatrices au-delà de l'observation, de l'analyse et des étapes suivantes. Il s'agit d'interagir avec les enfants de façon constructive afin de promouvoir leur croissance sociale et affective. Dans un même souffle se produira le développement des compétences cognitives et des compétences en communication, en résolution de problèmes, en langue parlée, en littérature et en mathématiques. L'éducateur « doit garder à l'esprit durant les interactions que les attentes sont globales et non particulières ». Tout aussi nécessaires sont les questions ouvertes, les questions que l'on se pose tout haut, le modèle que l'on donne des interactions sociales et de la collaboration et le partage de la documentation. On doit solliciter les enfants pour connaître leurs idées et leurs théories et pour les aider à se fixer des buts et à élaborer des projets, leur présenter des problèmes à résoudre et soutenir leur intérêt en suivant le fil de leur pensée. De toute évidence, on ne doit pas négliger l'importance du jeu.

L'expérience du jeu est requise

À moins de posséder quelques années d'expérience de travail dans un milieu qui promeut le rôle de l'éducateur tel que décrit ci-dessus, peut-on s'attendre à ce que les enseignants deviennent soudainement coconstructeurs de connaissances et à ce qu'ils laissent derrière eux les leçons dirigées? Sauraient-ils de quoi ont l'air les centres multidimensionnels dotés de matériel ouvert? Y accorderaient-ils une certaine valeur? Seraient-ils disposés à



suivre le cheminement et les intérêts des enfants et sauraient-ils seulement comment s'y prendre pour le faire? Quelqu'un qui est depuis longtemps passé maître dans l'art d'apprendre par cœur et qui a travaillé durement pour perfectionner cette forme d'art, au point où elle est devenue efficace, serait-il réellement prêt à changer radicalement de paradigme dans sa pratique? Apporterait-il des jouets, jouerait-il avec les enfants dans les centres, se poserait-il mille questions avec eux à propos de toutes sortes de choses? Est-ce qu'il tolérerait un jeu turbulent là où l'on construit avec des blocs tout en travaillant avec d'autres enfants qui s'exercent à écrire? Accorderait-il de la valeur et prendrait-il part, à l'heure du cercle, au jeu avec le Lego tout autant qu'il approuve la tentative d'écriture d'un enfant? Accueillerait-il un nouvel éducateur qui modifie radicalement sa façon de procéder? Certains le feraient. Mais beaucoup trouveraient cela difficile, voire menaçant, et refuseraient de collaborer. D'autres seraient réticents mais n'en diraient rien (du moins, pas à l'autre éducateur). Nombreux seraient ceux et celles qui s'inquiéteraient de ce qu'un tel comportement n'aide pas l'enfant à apprendre à « se calmer » ou ne le prépare pas pour son entrée au niveau supérieur de la première année scolaire.

Il n'y a pas de doute que beaucoup d'enfants à la maternelle aiment s'asseoir et compter 3 ours rouges et 4 ours jaunes et sont fiers d'écrire le chiffre 7 représentant le nombre total. La plupart aiment montrer à l'enseignant ce qu'ils savent faire. Un peu de ce genre de choses est fabuleux pour la plupart des enfants de cet âge. Mais cette activité n'aboutit qu'à un et un seul résultat chaque fois, peu importe combien varie le nombre d'ours rouges par rapport aux ours jaunes. Il s'agit d'une activité simpliste et unidimensionnelle, et après quelques essais, les enfants s'ennuient de bon droit. Ils doivent retourner à leur activité réelle qui est le jeu dans toutes ses possibilités complexes et multidimensionnelles d'apprentissage. La plupart des enfants de la maternelle prennent plaisir à s'exercer à lire des livres simples qui les aident à reconnaître les mots clés et à comprendre les principes de la phonétique. Mais après un certain temps, ils voudront s'entendre lire un livre d'images magnifiquement illustré avec des histoires pleines d'imagination où se mêlent dragons et mondes fantaisistes propres à les inspirer et à les inciter à se joindre à leurs camarades dans le centre consacré au théâtre ou au jeu de construction pour l'animer de leurs propres scénarios inventifs.

Vivre et s'alimenter l'esprit dans des milieux d'apprentissage axés sur le jeu

Bien des enseignants ont besoin de vivre et de s'alimenter l'esprit dans des milieux d'apprentissage axés sur le jeu. Ils ont besoin, pour comprendre les avantages du jeu, d'absorber la matière vue et lue dans un environnement cocréé avec les enfants où sont soigneusement disposés des centres un peu partout, munis du bon matériel, de messages-guides, d'échafaudages et de supports.

La table de sable où les enfants en sont réduits à se lancer mutuellement du sable au visage parce qu'ils s'ennuient et sont frustrés à cause du manque de matériel inspirant, peut devenir un repère de dinosaures. Elle pourrait comporter des roches de différentes tailles et de différentes formes, un mont volcanique fabriqué à la main, des arbustes verts en plastique représentant la végétation préhistorique, des morceaux d'écorce et des bâtons, un petit bol bleu rempli d'eau symbolisant un étang, des dinosaures jouets et des images de catégories de dinosaures postées au mur tout à côté. Chaque jour, on pourrait y ajouter ou y retrancher des objets, les modifier, etc. Des os faits d'argile, des roches avec des « fossiles » faits maison par les éducateurs pourraient être enterrés après la lecture aux enfants d'un livre sur la paléontologie. Ceci pourrait être fait après avoir entendu les enfants prétendre être en train de creuser pour trouver des fossiles de dinosaure ou à la suite d'une conversation avec eux à propos des squelettes de dinosaures aperçus au musée. Si l'on accorde réellement de la valeur au jeu, les histoires et les conversations à l'heure du cercle pourraient être directement liées au matériel présenté dans les centres. Lorsque l'étonnement et l'excitation commencent à se dissiper, il est alors temps de transformer complètement la boîte de sable en un chantier de construction comme celui qui a fasciné les enfants lors de leur promenade dans le quartier. Vous n'aurez aucun besoin de réprimander les enfants parce qu'ils s'envoient du sable au visage, car ils seront engagés dans l'action et inspirés, tous leurs sens et leur imagination tout entière en état d'éveil. Si les enfants commencent malgré tout à se lancer du sable, cela ne signifie pas qu'il est temps de fermer la boîte de sable parce qu'elle cause trop de chaos. Non, le temps est venu de la transformer à nouveau.

Qu'arrive-t-il lorsque les enseignants n'entrent pas dans le jeu?

Se pourrait-il qu'une éducatrice possédant des années d'expérience du jeu de qualité et voulant collaborer avec l'enseignante pour transformer la boîte de sable, la table d'eau, les cercles et le temps du partage, les routines, la culture d'apprentissage et l'évaluation, ne puisse aboutir à rien? C'est là une réalité pour un grand nombre d'éducatrices ou d'éducateurs de la petite enfance travaillant au sein du programme de maternelle à plein temps en Ontario. C'est un problème répandu qui soulève diverses questions. Une ÉPE hautement qualifiée, ayant de l'expérience et des années d'études pourrait être perçue comme une menace pour une enseignante craignant pour l'avenir de son travail ou pour sa réputation en maternelle. Une enseignante n'ayant aucune idée de la façon dont le jeu peut être un outil d'apprentissage et d'enseignement efficace et ne faisant nullement confiance aux connaissances et aux compétences de l'ÉPE pourrait refuser la contribution et les idées de cette dernière. Qu'en estil si les enseignants, à qui l'on a demandé de mettre le jeu au centre du programme, insistent pour le faire eux-mêmes sans l'aide de l'ÉPE? Le jeu pourra être introduit,



mais non pas la culture du jeu comme un outil d'apprentissage hautement valorisé exigeant compétence, réflexion, planification *ainsi que des interactions*. La qualité du jeu s'en ressentira de même que la qualité du programme. Lorsque l'enseignant voit le chaos qui s'ensuit et le peu d'apprentissage qui se produit, songez combien il peut être difficile de le convaincre d'élargir la part faite au jeu plutôt que de la réduire.

Le jeu aide à développer et à promouvoir l'autorégulation

Un dernier élément dans le document sur l'apprentissage en maternelle à plein temps concerne la façon dont le jeu promeut et développe l'autorégulation. Il s'agit des théories de Stuart Shanker et de Charles Pascale de même que de Vygotsky. En jouant, les enfants se parlent tout naturellement à eux-mêmes, ce qui favorise l'autorégulation. Ils poursuivent un dialogue intérieur dans lequel ils sont en mesure d'assimiler les incitations, les descriptions et les explications des adultes et de les incorporer dans leur discours. Ils en arrivent donc à intérioriser ce qui constitue un comportement acceptable en société et à réagir en conséquence de sorte qu'ils obéissent spontanément et non par crainte des représailles. C'est là une des façons dont se produit l'autorégulation, soit la capacité de se remettre des facteurs de stress (tant sensoriels qu'affectifs) dans l'environnement causant un surmenage du système nerveux ou son sous-fonctionnement. Les enfants accumulent des émotions négatives en présence de facteurs de stress comme le fait d'évoluer dans un environnement hostile ou d'avoir à accomplir pendant une période de temps prolongée des tâches simples et répétitives ou d'être réprimandés faute d'obéissance ou de craindre les conséquences fâcheuses qui leur seront imposées. Se rééquilibrer eux-mêmes (ou se réguler) exige beaucoup d'énergie de leur part. La négativité diminue les réserves d'énergie nécessaires pour s'autoréguler. Lorsqu'ils s'amuse à des activités auto-initiées et autodirigées dans un environnement coopératif et intéressant, ils acquièrent des émotions positives constituant des réserves d'énergie à utiliser pour s'autoréguler au besoin. Le développement de l'autorégulation est lié au sain mécanisme d'établissement et d'élimination des voies neuronales. Les environnements stagnants et dépourvus de joie compromettent le sain établissement des voies neuronales chez les enfants. Le développement de l'autorégulation est un indicateur primaire de résultats positifs à long terme chez les jeunes enfants. Les réels avantages du jeu ont en effet des conséquences à long terme, mais seulement si le jeu est valorisé et est de grande qualité.

La mise en œuvre du programme d'apprentissage en maternelle à plein temps

Le document de 2016 sur le programme d'apprentissage en maternelle à plein temps est très pertinent et très bien conçu. Les éducateurs et éducatrices de la petite enfance auraient avantage à y jeter un coup d'œil, en particulier sur la section portant sur

le jeu. Le problème qu'il y a à mettre en œuvre un changement de paradigme aussi gigantesque dans tous les grands conseils scolaires de l'Ontario tient au fait que les éducatrices et éducateurs de la petite enfance qui pénètrent dans le système scolaire public n'ont en général jamais été écoutés ou n'ont jamais eu d'occasions adéquates d'apporter une contribution de taille. J'ai travaillé avec des enseignants qui ont vraiment essayé de faire place à ces nouveaux concepts, mais avec beaucoup de difficulté. Ils se plaignent souvent de la quantité de travail requise pour adopter pareils changements. Et ils refusent pour diverses raisons de permettre aux ÉPE de jouer un rôle important en les aidant à mettre en œuvre ces changements. Il y en a qui ne font pas confiance aux compétences et à l'expérience des ÉPE et il y a des ÉPE qui sont incapables de faire face aux défis, bien que la majorité en soit capable. Bien des enseignants n'aiment pas partager le feu de la rampe parce qu'ils n'ont jamais eu à travailler en équipe. Certains en arriveront à convaincre les directeurs de ne pas tenir compte de l'absence de changement dans leur pédagogie. Bien des directeurs eux-mêmes ne comprennent rien au jeu. Certains enseignants croient qu'ils peuvent lire la documentation, aller aux ateliers et puis ensuite apprendre par essais et erreurs. Lorsqu'ils font de grosses erreurs et se disent : « Je ne le ferai plus, retournons donc à la case départ », c'est qu'ils n'ont pas voulu tenir compte des idées de l'ÉPE avant de faire leurs essais et ils ne veulent pas en entendre parler par la suite non plus.

« Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance devront s'armer de courage pour s'exprimer avec plus de conviction et ils devront unir leurs efforts pour protéger l'intégrité des connaissances acquises dans leur profession. Nous devons nous approprier nos connaissances et nos compétences et avoir confiance en nous. »

Sans une mise en œuvre adéquate du document sur la maternelle, le programme à plein temps ne pourra pas tenir sa promesse de produire de meilleurs résultats pour les enfants tout au long de leur vie scolaire et au-delà. Il sera impossible d'en retirer à long terme des avantages économiques au sein du secteur des services sociaux. Le programme sera impossible à autofinancer sans changements fondamentaux au sein de la culture, car il en coûtera simplement plus à nous tous. La marginalisation du jeu de qualité au sein du système scolaire est répandue, elle date de longtemps et elle est profonde, elle fait partie intégrante de la culture des écoles publiques en Ontario et je m'aventurerais même à dire dans tout le pays. Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance devront s'armer de courage pour s'exprimer avec plus de conviction et ils devront unir leurs forces pour protéger l'intégrité des connaissances acquises dans notre profession. Nous devons nous approprier nos connaissances et nos compétences et avoir confiance en nous. Nos enfants et notre société ont plus que jamais besoin qu'on agisse en ce sens.



LE POUVOIR DU JEU

L'importance de laisser les enfants vivre un échec L'essence même du véritable jeu

par Marie Poss

« L'échec est instructif. Une personne intelligente apprend autant de ses échecs que de ses succès. »

– John Dewey

Walt Disney. Oprah Winfrey. Vera Wang. Thomas Edison. JK Rowling. Albert Einstein. Qu'ont en commun toutes ces personnes qui ont réussi? Elles ont fait preuve de ténacité pour surmonter les obstacles de leur vie et atteindre de nouveaux sommets. De nouvelles recherches ont montré l'importance d'enseigner aux enfants la valeur de l'échec et de ne pas voir celui-ci comme étant nuisible, mais plutôt comme étant une partie naturelle de l'apprentissage.

À quand remonte votre dernier échec?

Il peut s'agir d'un échec de grande ou de petite envergure, mais nous avons tous échoué à un moment ou à un autre dans notre vie. Il se peut que vous ayez lamentablement raté le pot de café que vous essayiez de préparer, que vous ayez fait brûler le souper et que vous ayez oublié d'acheter quelque chose à l'épicerie. Peu importe en quoi consistait votre échec, il est fort probable que vous ne l'avez pas trop laissé vous abattre.

L'échec fait partie de la vie et constitue un moyen concret de tirer des leçons de ses actes et d'en sortir grandi. Or, en tant



L'échec fait partie de la vie et constitue un moyen concret de tirer des leçons de ses actes et d'en sortir grandi.

qu'éducatrices, bien souvent nous ne laissons pas les enfants échouer et nous leur donnons seulement des occasions de réussir. Il faut pourtant se demander si des milieux axés sur les succès aident vraiment nos enfants ou s'il ne convient pas de les laisser vivre des échecs.

En éliminant toutes les possibilités d'échouer, nous retirons aussi les occasions d'apprendre.

Sue Riley (2005) décrit comment nous supprimons les obstacles pour les enfants au lieu de nous en servir pour les laisser apprendre : « Les adultes, vu tout ce que leur expérience leur a appris, trouvent souvent difficiles de donner des espaces de choix définis aux enfants, de se tenir en retrait et de les laisser user de leur liberté. Il est tellement naturel pour papa de penser



“Oh non, il fait une erreur” qu’il est difficile pour lui de ne pas insister pour impartir toute sa sagesse. Or, le savoir des parents ne se transmet pas en maternant les enfants. L’une des grandes responsabilités des adultes est de leur donner la liberté d’apprendre eux-mêmes et d’assumer les conséquences de leurs choix. Trop souvent, nous sommes portés à isoler la vertu que représente la responsabilité et à tenir pour acquis qu’elle peut s’enseigner en vase clos » [trad., p. 14]. Cette explication montre clairement la façon dont les adultes bien souvent minimisent ou éliminent les obstacles ou les barrières qui empêchent de réussir, au lieu de permettre aux enfants de se confronter à ces obstacles tête première, d’apprendre d’eux-mêmes et de les surmonter.

Apprendre de ses erreurs

Les personnes qui vivent des échecs en tirent des leçons, ce qui les amène à grandir sur le plan personnel et professionnel. C’est là en fin de compte le but de la zone proximale de développement de Vygotsky – encourager les enfants à rester entre la frontière de ce qu’ils maîtrisent et de ce qui est un défi pour eux, une zone où ils devront travailler fort et auront des difficultés à surmonter. Quand les enfants apprennent dans leur zone proximale de développement à eux, ils sont mis au défi de trouver des solutions, de résoudre des problèmes et de gérer leurs émotions jusqu’à ce qu’ils maîtrisent la tâche à accomplir, ce qui pourrait leur demander du temps et de la volonté. Quand ils y arrivent enfin après des essais et des erreurs, leur sentiment de contentement est intrinsèque et gratifiant.

Apprendre comporte des risques d’échec et favorise la résolution de problèmes et la pensée critique. Quand un échec survient, nous devons gérer nos émotions, apprendre de nos erreurs et réanalyser le problème qui s’est posé et la solution

qui a été retenue. Je crois qu’il est utile de laisser les enfants se tromper et apprendre de leurs erreurs. En les laissant se débrouiller, mettre en pratique leurs propres idées et apprendre des conséquences normales de leurs actes, les éducatrices enseignent aux enfants qu’il arrive de se tromper quand on apprend et que de telles situations font partie de l’apprentissage et ne doivent pas être dépréciées. Selon le magazine *Women in Business* (1996), nous savons que « en tant qu’humains, nous sommes imparfaits et susceptibles de prendre de mauvaises

décisions, et à ce titre nous sommes prédestinés à échouer de temps à autre. Il s’agit d’éviter que ces échecs nous démolissent, d’accepter que nous nous tromperons tous et que cela ne doit pas nous empêcher de prendre d’autres risques » [trad., p. 19]. Quand nous apprenons aux enfants qu’ils doivent profiter de leur échec pour apprendre à résoudre un problème, nous leur enseignons le sens de la débrouillardise et la façon d’utiliser la pensée critique de manière concrète.

La société actuelle souffre de la crainte de se tromper, ce qui se voit chez nos enfants. Bien des élèves craignent de prendre des risques et de faire des erreurs. Nous devons donner l’occasion à nos élèves de faire des essais et des erreurs et de voir l’erreur non pas comme une faute, mais comme un pas de plus dans le façonnement de leur pensée critique. Quand

nous recadrons l’erreur dans une optique positive au lieu de négative, la façon de voir l’erreur n’est plus dévalorisante, mais une étape vers une prochaine réussite. Selon le *Programme de la maternelle et du jardin d’enfants* (2016) du ministère ontarien de l’Éducation, « [...] l’équipe pédagogique se doit de tenir compte de l’importance de la résolution de problèmes dans tous les contextes – non seulement dans un contexte mathématique – pour que l’enfant développe des habitudes de pensée créative, analytique et critique dans tous les aspects de sa vie » (p. 21).





Favoriser les aptitudes à la résolution de problème et à l'innovation constitue la base de l'apprentissage chez le jeune enfant, mais nous les privons pourtant souvent d'occasions d'acquérir ces aptitudes en leur offrant seulement des occasions de réussir et non pas de se tromper tout bonnement. En faisant des erreurs, nous explorons et analysons des occasions de mettre à profit la pensée critique, la résolution de problèmes et la débrouillardise dans le but d'apprendre de nos erreurs.

Apprendre l'autorégulation par l'échec

Dans l'échec, nous enseignons aux enfants à penser de façon autonome et par conséquent à faire des choix et à apprendre de chacun de leurs choix. Sue Riley (2005) décrit l'importance de donner aux enfants des occasions de faire des choix quand elle dit : « Quand nous nous tenons en retrait et que nous donnons le temps aux enfants d'explorer, de trouver leurs propres réponses, de chercher ces réponses même s'ils ne les trouvent pas – ils apprennent en les cherchant – nous leur dégageons la voie pour qu'ils puissent croire et prendre des décisions » [trad., p. 25]. Quand les enfants ont l'occasion de faire des choix et d'apprendre de leurs choix, ils apprennent aussi à gérer leurs émotions, à devenir résilients, à persévérer quand ils sont confrontés à des obstacles. En reconnaissant l'autonomie des enfants et en leur donnant l'occasion de connaître des réussites et des échecs, nous leur donnons aussi la possibilité d'atteindre « l'un des buts les plus prisés de la socialisation dans les échantillons occidentaux [., soit] la maximisation de soi [et ce but] reflète l'idée d'autonomie et de perception des enfants en tant qu'agents particuliers responsables de l'issue de leurs actions » [trad., Vanbergen (2016), p. 535]. Quand les

Stratégies pour encourager l'échec comme moyen d'apprentissage

Reconnaissez vos propres échecs.

Vu que personne n'est parfait, pourquoi s'attendre à la perfection chez les enfants? Pourquoi, en tant que société, valorisons-nous la perfection chez les enfants quand la véritable valeur de la réussite repose sur la résilience et l'adversité? Goetz et coll. abordent l'importance de permettre aux enfants de voir un échec comme une occasion de résoudre un problème si nous admettons avoir commis une erreur : « [...] reconnaître son erreur et s'excuser devant les enfants leur montrent que les émotions négatives peuvent être nommées et gérées » [trad., Goetz et coll.]. En admettant les erreurs que nous commettons nous-mêmes, nous aidons les enfants à comprendre que la perfection n'est pas de ce monde, mais qu'il est possible de s'améliorer et de réfléchir à ses actions. En commençant à donner l'exemple de l'importance de la résolution de problème, nous commençons aussi à faire valoir l'importance d'acquérir ces compétences essentielles.

Faites des observations sur la démarche et non sur le résultat.

Trop souvent quand les enfants créent, dessinent, construisent ou écrivent, nous nous attardons au produit fini et nous formulons des remarques sur le résultat, comme « Ça ressemble vraiment à une maison! » ou « Tu as fini toutes les lettres », ou encore nous utilisons des énoncés généraux, comme « Bravo! ».

Toutefois, quand nous changeons nos remarques pour qu'elles portent sur la démarche, nous mettons l'accent sur celle-ci et non pas sur le produit fini. Cela valorise les étapes prises par l'enfant avant d'arriver au produit fini et, par conséquent, cela met l'accent sur la réflexion et sur les idées au lieu du résultat, comme « Regarde les couleurs que tu as choisies », « Peux-tu m'expliquer comment tu as fait? ».

Lisez des livres qui traitent de l'échec et de la résilience.

L'auteure Andrea Beaty (2013) a publié un merveilleux livre pour enfants intitulé *Rosie Revere, Engineer* qui décrit les échecs et la critique que doit essayer une fillette pour construire sa création. Au bout du compte, elle apprend la puissance de la persévérance après avoir été encouragée à vingt fois sur le métier remettre son ouvrage et à ne jamais abandonner. Des livres comme celui-là montrent aux jeunes enfants l'importance de l'autoréflexion quand ils échouent et leur apprennent à tirer les leçons pour continuer à grandir au lieu de cesser d'évoluer. Quand les enfants ont la possibilité d'apprendre, d'essayer des idées et d'échouer ce faisant, ils peuvent poser un regard critique sur leur échec et tirer une leçon de leur expérience.

Laissez les enfants vivre des échecs.

C'est sûrement ce qu'il y a de plus difficile à faire, mais c'est sans doute ce qui est le plus important pour la réussite à l'âge adulte. La réussite ne vient pas à ceux qui ont peur d'échouer, elle vient à ceux qui n'ont pas peur d'essayer.

Les entrepreneurs qui ont réussi dans le monde conviennent que la prise de risques est l'aspect le plus important du succès. Mark Zuckerberg a déjà dit : « Le plus grand risque est de n'en prendre aucun [...] Dans un monde qui change si rapidement, la seule stratégie qui vous mènera à l'échec est celle consistant à ne jamais prendre de risque. »

Quand un enfant vous arrive avec une idée (que vous savez vouée à l'échec), au lieu de le freiner dans son élan, laissez-le essayer et laissez-le échouer. Utilisez cet échec comme occasion de trouver des idées et des stratégies semblables qui ont fonctionné et laissez-le les essayer encore et encore.



enfants se sentent autonomes et valorisés, ils ont confiance en leurs capacités de faire des choix, d'apprendre de leurs erreurs et d'atteindre de nouveaux sommets.

En laissant aux enfants l'occasion de ne pas réussir à gérer leurs émotions et leurs actions, nous créons des apprenants autonomes qui sont des agents actifs de leur propre apprentissage. Au lieu de former des enfants incapables de faire face à la défaite, nous devons leur offrir des occasions d'apprendre à surmonter les obstacles et à persévérer. Ils y arriveront grâce aux expériences et aux petits échecs qu'ils vivront. Au lieu de stopper un enfant qui a une « grande » idée, comme construire un bateau, pourquoi ne pas le *laisser* faire? Testez avec lui divers matériaux dans un évier jusqu'à ce qu'il en trouve un qui flotte. Guidez-le dans la zone proximale de développement de Vygotsky pour le laisser faire des essais, apprendre de ses erreurs et réanalyser les choses jusqu'à ce que, après bien des échecs, il arrive finalement à faire un bateau en carton qui flotte. La démarche est le tremplin de l'apprentissage et l'échec est le précieux outil pour former des élèves foncièrement motivés qui ne baissent pas les bras.

Apprendre à vivre un échec, c'est apprendre à gérer les émotions qui l'accompagnent. Les travaux de Stuart Shanker décrivent l'importance pour un jeune enfant d'apprendre à gérer ses émotions : « La petite enfance est une période de croissance et de développement sans précédent. La capacité des enfants à l'autorégulation – soit la façon de gérer la dépense énergétique en réaction à des facteurs de stress et de s'en remettre – se forme durant ces années cruciales. Les trajectoires s'établissent tôt et, une fois fixées, elles sont difficiles à changer » [trad., Shanker (2017), p. 1]. L'autorégulation est une compétence cruciale que les enfants doivent maîtriser pour apprendre à affronter l'adversité à l'âge adulte. En donnant aux enfants l'occasion d'échouer et de gérer les émotions qui en découlent, nous leur donnons de précieux outils de base pour acquérir ces compétences. Goetz et coll. (2013) décrivent comment ces aptitudes à l'autorégulation sont parmi les plus recherchées chez les adultes. Ils expliquent aussi comment « [...] permettre aux gens de devenir des apprenants autonomes revêt une importance particulière dans les sociétés modernes en évolution rapide et axée sur le savoir. C'est grâce à la capacité d'agir de manière autonome que les personnes sont plus aptes à relever de nouveaux défis et à atteindre de nouveaux sommets et à retirer plus de satisfaction de leur vie à court et à long termes. En conséquence, l'enseignement d'aptitudes pour apprendre de manière autonome est devenu le mot d'ordre des écoles, des universités et des établissements de formation » [trad., p. 130]. L'autorégulation et l'échec sont intimement liés, puisqu'ils apprennent efficacement aux enfants

la résilience émotionnelle et la capacité à résoudre des problèmes pour réussir plus tard dans la vie.

Le défi

La prochaine fois que vous verrez un enfant qui veut mettre à l'essai une grande idée, je vous mets au défi de ne pas lui donner toutes les raisons pour lesquelles son idée ne fonctionnera pas ou de ne pas le guider vers une autre solution. Laissez-le mettre son idée à l'essai et, plus important encore, laissez-le échouer. Servez-vous de cet échec naturel comme tremplin pour discuter de l'obstacle, des améliorations à apporter et des raisons qui ont mené à l'insuccès. Quand l'échec sert de puissant moyen d'apprentissage, il peut donner lieu à la plus grande expérience d'apprentissage contextuel pour les enfants et constituer une occasion pour eux d'acquérir tout bonnement des capacités à la résolution de problèmes et à la pensée critique.

Conclusion

Bien des personnes accomplies ont échoué à un moment ou l'autre de leur vie, mais leur capacité à surmonter l'échec a mené à leur succès. Pourriez-vous imaginer un monde sans ces personnes? Que serait-il arrivé si JK Rowling s'était laissée abattre par sa première lettre de refus et n'avait jamais écrit rien d'autre? Le véritable succès vient du fait d'apprendre à vivre un échec, d'en tirer une leçon et d'essayer de nouveau. En permettant aux enfants de se tromper pour apprendre quelque chose, nous les laissons acquérir une compétence essentielle pour réussir plus tard dans la vie.

Marie Poss est professeure au campus Simcoe/Norfolk du Collège Fanshawe College pour le programme de formation accélérée en éducation de la petite enfance en travail en services de développement. Ses travaux portent surtout sur élaboration de programmes et de documentation, mais elle s'intéresse aussi beaucoup à cultiver la créativité et la pensée critique tant chez les enfants que chez ses étudiants adultes.

Références :

- Beaty, Andrea. (2013). *Rose Revere, Engineer*, New York, Abrams Books.
- Goetz, T. et N. C. Hall (2013). *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*, Bingley, R.-U., Emerald Group Publishing.
- Riley, Sue Spayth (2005). *How to Generate Values in Young Children*. Raleigh (NC), Bason Books.
- Ministère ontarien de l'Éducation (2016). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*.
- Shanker, Stuart (2017). *Self-Regulation: The Early Years*. Shanker. [En ligne] [https://self-reg.ca/wp-content/uploads/2017/10/EARLYYEARS_printable.pdf?pdf=early-years].
- Spruijt, A. M., M. C. Dekker, T. B. Ziermans et H. Swaab (2018). *Attentional control and executive functioning in school-aged children: Linking self-regulation and parenting strategies*. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 166, n° 1, p. 340.
- Vanbergen, N. et J. Laran (2016). *Loss of Control and Self-Regulation: The Role of Childhood Lessons*. *Journal Of Consumer Research*, vol. 43, n° 4, p. 534-548.
- Why are we so afraid of FAILURE even when we know it's a fact of life? (2016). *Women in Business*, vol. 68, n° 2, p. 19-21.



facebook.

Joignez-vous à nous sur Facebook.com





LE POUVOIR DU JEU

L'importance du jeu

Tout ce qu'on fait à l'intérieur peut être fait à l'extérieur! Et même mieux!

par Denise Skuce

Ayant participé cette année à deux conférences internationales sur l'apprentissage dans la petite enfance, je suis convaincue hors de tout doute que tous les enfants jouent. Peu importe où ils sont, dans quel contexte, et où ils vivent. Tous les enfants jouent.

Les enfants ont tous les mêmes intérêts, ils apprennent en jouant. Ils utilisent tous le jeu pour faire des découvertes, pour comprendre le monde et y évoluer. Nous, les éducatrices et éducateurs de la petite enfance, nous savons quels types de jeux intéressent les enfants, nous savons comment aménager l'espace à l'intérieur. Ici au Canada, nous avons la chance d'avoir accès à un riche univers diversifié qui nous permet de jouer aussi dehors dans la joie et l'émerveillement.

À l'intérieur, nous avons des centres pour le théâtre, la tenue de maison, la lecture, la mise en scène à partir de ce que les enfants voient et entendent. Nous avons un centre muni de blocs avec lesquels les enfants peuvent construire et démolir à volonté. Nous avons un centre artistique où on les encourage à faire appel à leur créativité. Nous avons du sable et de l'eau, des endroits où se salir. Nous utilisons des matériaux naturels et des pièces détachées. Mais qu'en est-il de notre

environnement extérieur ? De quoi a-t-il l'air ? Une structure d'escalade ? Un endroit où courir ?

Nous avons tous entendu parler de ce qui est réversible, on peut mettre le devant dessous, mais pourquoi pas l'inverse, le dedans dehors?

Nous créons de beaux endroits à l'intérieur pour permettre aux enfants d'apprendre et d'explorer leur univers, mais à l'extérieur, que faisons-nous pour encourager le jeu ?

Des lieux invitants pour la musique et le mouvement, le théâtre et les contes se trouvent rarement à l'extérieur. Or, de tels lieux accommodent les enfants qui ont un sens plus artistique, qui sont tranquilles, qui aiment être seuls. Leur demander de nous aider à aménager l'espace pour eux est une façon de leur montrer qu'on leur accorde de l'importance, qu'on donne suite à leurs idées, à leurs intérêts.

Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance mettent l'accent sur l'environnement à l'intérieur, mais il y a tout un espace dehors qui devrait être plus utilisé. C'est vaste, un plus grand nombre d'enfants peuvent se joindre aux activités et personne n'est exclu faute de place. Les enfants peuvent faire des mouvements plus amples et davantage de bruit. Ils peuvent s'exprimer de façon plus créative. Ils peuvent se déplacer d'une activité à l'autre plus aisément sans risquer de s'interposer dans





l'espace de quelqu'un d'autre. Tout leur corps peut être mis à contribution. Ils peuvent se mêler au jeu, se salir, toucher, sentir avec les doigts, sentir avec le nez, goûter. Tous leurs sens sont en éveil.

Dehors, les enfants ont aussi l'immense plaisir de s'exposer et de réagir à tous les types de température, peu importe la saison. Ils interagissent avec l'environnement différemment de lorsqu'ils sont à l'intérieur. Ils utiliseront l'environnement et le manipuleront de façon à en apprendre davantage à son sujet. Imaginez le plaisir de voir comment on se sent en se jetant dans un banc de neige ou dans un tas de feuilles mortes ou en étant enterré dans le sable. Ou le plaisir de danser sous la pluie. Toutes des choses qu'on ne peut pas faire à l'intérieur.

Il ne devrait pas y avoir de différence entre aménager l'environnement de jeu dehors ou à l'intérieur

Il importe, dans un cas comme dans l'autre, d'y inclure tous les éléments propres à créer l'espace voulu : toutes sortes de matériaux, des pièces détachées et une diversité d'activités. L'endroit doit être bien organisé et accueillant. La diversité rend les lieux magnifiques, des plantes, des arbres, des fleurs de différentes sortes. Si les enfants plantent eux-mêmes les semences, ils ont le sentiment de créer leur propre univers, un sentiment d'appartenance à celui-ci. Ils se sentent

fiers de leur milieu d'apprentissage et ont davantage tendance à en prendre soin.

Dans le même esprit qui préside à l'installation de zones environnementales à l'intérieur, il est bon d'inclure aussi dehors des zones de jeu et des sentiers. En organisant différents types de jeu, on doit garder à l'esprit que les activités faisant appel aux grands muscles et à la coopération ne sont pas les seules, qu'il doit y avoir aussi des zones plus calmes ou plus confortables. Les lieux doivent faire place tout autant au bruit et à la saleté qu'à la propreté à respecter pour les repas, par exemple, ou pour ceux qui ont besoin de temps à l'écart des activités de groupe.

On doit également penser à offrir des endroits ombragés ou recouverts pour protéger les enfants des vents forts ou du soleil brûlant. Souvenez-vous qu'il n'y a pas de température inadéquate, il n'y a que des vêtements inappropriés.

Tout ce qu'on fait à l'intérieur peut et doit aussi se faire à l'extérieur. Prendre dehors sa collation ou son déjeuner le midi. S'installer confortablement dans un lieu paisible créé pour l'heure du conte ou pour la sieste. Il n'y a pas de limite à ce qu'on peut imaginer. Permettre aux enfants d'entrer en contact les uns avec les autres et de jouer dehors les rapproche de l'environnement naturel et leur enseigne à en prendre soin. À se faire les gardiens émérites de la protection de la terre. **Si j'ai un conseil à donner aux éducatrices et éducateurs de la petite enfance, c'est ALLEZ DEHORS!**

**Tout ce qu'on fait à l'intérieur peut être fait à l'extérieur!
Et même mieux!**





RÉSEAU PANCANADIEN ET AU-DELÀ

ALBERTA

Les gouvernements provincial et fédéral travaillent de concert pour améliorer la qualité, l'accessibilité et l'abordabilité des programmes et services d'apprentissage de la petite enfance dans tout l'Alberta.

Les élus des deux gouvernements ont convenu d'un accord sur trois ans pour aider les parents à subvenir aux besoins de leurs enfants et pour répondre aux besoins uniques des familles albertaines en matière de garde d'enfants.

Conformément à cette entente, l'Alberta recevra un peu plus de 136 millions de dollars sur trois ans pour augmenter le nombre de centres d'apprentissage et de garde des jeunes enfants dans la province; une initiative lancée en 2017 grâce à laquelle les parents paient un maximum de 25 \$ par jour pour les frais de garde. Il y a actuellement 22 centres en Alberta et 78 autres centres s'ajouteront cette année.

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Le gouvernement provincial dépensera un million de dollars de plus chaque année pendant les trois prochaines années pour accroître les sommes que les jeunes parents peuvent recevoir pour payer les frais de garde.

Le ministère du Développement de l'enfance et de la Famille a annoncé la somme supplémentaire de 3 millions de dollars sur les trois prochaines années en faveur d'un programme qui accorde des fonds aux jeunes parents – ayant moins de 24 ans – qui ont eu un enfant avant l'âge de 20 ans. Ces nouveaux fonds signifient que des parents pourraient recevoir jusqu'à 1 500 \$ s'ils répondent aux critères d'admissibilité, un montant qui couvre les frais mensuels de la grande majorité des places en garderie. Cette annonce s'ajoute aux nombreuses autres faites par la province ces derniers mois, à mesure qu'elle verse des centaines de millions de dollars supplémentaires dans le financement des services de garde. Le gouvernement a répété que cette mesure n'est qu'un pas de plus pour respecter sa promesse d'arriver à des places en garderie à 10 \$/jour.

MANITOBA

Au printemps, le Manitoba a annoncé qu'il allait créer 780 nouvelles places en garderie. La somme de 22,8 millions de dollars sera investie dans les services de garde par l'entremise de l'Accord Canada-Manitoba sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants. En février, les gouvernements fédéral et provincial ont annoncé un investissement de 47 millions de nouveaux dollars sur trois ans pour la garde à l'enfance conformément aux ententes bilatérales entre

le gouvernement fédéral et les provinces. Le ministre de la Famille Scott Fielding a dit que les nouvelles places seront créées par de nouvelles constructions et par le financement de 621 places existantes dans 63 garderies existantes. Sur les 20 projets annoncés, 10 se situent dans des écoles, ce qui ajoutera quelque 424 places. Dix projets verront le jour dans des lieux communautaires, ajoutant ainsi 356 places. La somme de 1,24 million de dollars sera affectée à l'accès panprovincial à de la formation en ligne, à du perfectionnement de base, à des programmes pour les membres et à des incitatifs pour augmenter le nombre de fournisseurs de services de garde en milieu familial.

La province offre l'accès gratuit en ligne à des ressources d'apprentissage pour les étudiantes et les professionnelles dans le domaine du développement prénatal et de l'enfant.

L'outil Science of Early Child Development comprend des manuels et des modules dynamiques et mis à jour régulièrement qui présentent de la recherche actuelle et des liens grâce à une plateforme accessible par un ordinateur, une tablette ou un téléphone intelligent.

NOUVEAU-BRUNSWICK

Le gouvernement provincial a annoncé en décembre 2017 un investissement de 28 millions de dollars sur quatre ans pour soutenir l'augmentation des salaires pour les éducatrices de la petite enfance à compter de 2019-2020.

Au début de janvier de cette année, le gouvernement néo-brunswickois a annoncé des millions de dollars pour subventionner les frais de garderie des familles à revenu moyen de la province. Il a expliqué que l'objectif était qu'aucune famille n'ait à déboursier plus de 20 % de son revenu pour payer ses frais de garde. Les affectations de dépenses annoncées par le gouvernement libéral conformément aux ententes bilatérales avec la province transformeront les garderies en centres d'apprentissage pour la petite enfance. Des collaborations avec la province serviront à améliorer les places pour les poupons et les tout-petits. Les centres devront mettre en œuvre des pratiques inclusives pour desservir les enfants ayant un handicap ou des besoins particuliers, et ils devront aussi avoir un plan annuel d'amélioration de la qualité.

NOUVELLE-ÉCOSSE

Les exploitants d'un service de garde privés et à but non lucratif de la Nouvelle-Écosse attendent de voir comment l'accueil universel des enfants de 4 ans en milieu préscolaire qui se fait progressivement dans la province les affectera au bout du compte. Toutefois, des représentantes du secteur ont expliqué au comité des ressources humaines de l'assemblée législative que la grande question demeure l'accès à un nombre suffisant d'éducatrices de la petite enfance compétente.

La Nouvelle-Écosse compte 2 700 éducatrices inscrites, dont environ 1 700 qui travaillent dans le secteur réglementé. Malgré le nombre d'éducatrices disponibles dans la province, le secteur réglementé a connu et continue de connaître de grandes difficultés à recruter et à maintenir du personnel, ce qui affecte la qualité des programmes.

NUNAVUT

Le gouvernement du Nunavut étudie la possibilité de mettre progressivement en place la maternelle à temps plein sur tout le territoire pour atténuer la pénurie de places en garderie qui force des parents à quitter leur emploi ou à cesser leurs études pour rester à la maison afin de s'occuper de leurs enfants. Il faut compter au moins deux ans d'attente pour avoir une place en garderie réglementée à Iqaluit.

Cela empêche des parents d'avoir un emploi, d'être autonomes, de pouvoir subvenir aux besoins de leur famille. Le ministère de l'Éducation a mené sa propre étude informelle auprès des garderies et a estimé qu'environ 700 personnes se trouvaient sur une liste d'attente pour une place en garderie à Iqaluit. Ce nombre comprend toutes les garderies de la ville et pourrait inclure des dédoublements.

Le nouveau gouvernement a fait des garderies une priorité et a mandaté le ministère de l'Éducation de voir si la maternelle à temps plein était une solution envisageable pour le Nunavut. Jusqu'à présent, le ministère a terminé une étude de faisabilité et une analyse en profondeur des besoins et il consacra la prochaine année à mener des discussions avec les intervenants clés.

ONTARIO

La première ministre Kathleen Wynne a promis en mars des services de garde gratuits pour les enfants d'âge préscolaire dans le cadre d'un investissement de 2,2 milliards de dollars qui constituait la pierre angulaire de la plateforme des libéraux pour l'élection du printemps.

Wynne a fait cette promesse – qui couvre les places réglementées pour les enfants de 2,5 ans jusqu'à leur entrée à la maternelle – tout juste avant que son gouvernement ne dépose son budget à Queen's Park. Conformément à ce plan, la famille ontarienne moyenne ayant un enfant d'âge préscolaire aurait pu économiser environ 17 000 \$, et encore davantage pour les familles de Toronto, où le frais de garde sont parmi les plus élevés au pays.

Saluée comme étant une première au pays et un investissement qui aurait changé la donne pour le secteur de la petite enfance, cette idée a été éphémère puisque le chef conservateur Doug Ford, qui a été élu premier ministre, avait indiqué qu'il l'abolirait en prenant le pouvoir le 7 juin. Pour la première fois de l'histoire, la garde à l'enfance a été un point central



des plateformes des trois grands partis politiques de l'Ontario.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

Selon un nouveau rapport, pour ce qui touche l'éducation de la petite enfance, l'Île-du-Prince-Édouard fait le meilleur travail au pays. Ce rapport a été préparé par le Centre Atkinson de l'Ontario. Des chercheurs ont accordé la meilleure note à l'Île-du-Prince-Édouard pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants. Kerry McCuaig, chercheuse dans le domaine des politiques de la petite enfance à l'Université de Toronto et cochercheuse de l'étude, a dit que la province a bien réussi grâce à sa bonne structure de gouvernance et à sa reconnaissance professionnelle des éducatrices de la petite enfance. Elle a ajouté que l'Île-du-Prince-Édouard était l'une des quelques provinces à offrir un accès équitable dans les centres de la petite enfance aux enfants ayant des besoins particuliers. Le rapport fait aussi ressortir des défis, dont le fait que les parents déposent souvent leurs enfants à un endroit pour la garderie et à un autre endroit pour les services de garde après l'école, ce qui leur complique la tâche lors des journées où il n'y a pas d'école. Il manque aussi cruellement de personnel francophone pour les garderies françaises de la province.

QUÉBEC

Les travailleuses de la petite enfance de Laval et de Montréal ont fait la grève une fois de plus en mai et elles ont décidé qu'elles sont prêtes à entamer une grève à long terme s'il le faut. Les

grévistes sont des employées des 56 CPE de Montréal et de Laval qui desservent quelque 3 000 enfants. Plus de 1 200 travailleuses ont tenu une assemblée générale d'une journée pour discuter de leurs demandes, puis elles ont voté à 91 % en faveur d'une grève générale. Les CPE, qui font partie de l'Association patronale nationale des CPE, n'ont pas entériné l'entente conclue l'an dernier entre les syndiqués et le ministère de la Famille. La principale pomme de discorde a trait au choix des horaires de travail et au moment où l'employeur peut décider qu'il n'a pas besoin d'une travailleuse pour la journée. Les employeurs veulent pouvoir appeler les travailleuses le matin même pour leur dire de ne pas se présenter au travail ce jour-là – ce qui fait qu'elles ne seront pas payées – si plusieurs enfants sont absents.

SASKATCHEWAN

Dans le cadre de l'attribution de sommes du gouvernement fédéral aux provinces pour la garde à l'enfance, le Canada et la Saskatchewan ont signé une entente bilatérale de trois ans conformément à laquelle la province recevra 41 millions de dollars qu'elle pourra affecter à l'amélioration de l'accessibilité, de l'inclusivité et de la qualité.

En avril, le gouvernement provincial a annoncé que près de 600 des 1 015 places en garderie réglementées visées par cette entente avaient été attribuées. Cette entente aidera à améliorer les places en garderie au cours des trois prochaines années.

RESSOURCES

Des services abordables pour tous : rendre les services de garde agréés abordables en Ontario

D' Gordon Cleveland, Université de Toronto à Scarborough, Février 2018

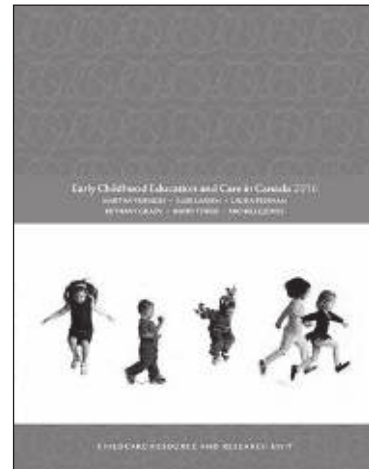
Cette étude cherche à répondre à la question suivante : « Quelle est la meilleure façon d'améliorer l'abordabilité des services de garde agréés pour les poupons, les tout-petits et les enfants d'âge préscolaire en Ontario? » Elle fournit une analyse complète des différentes sources de financement et propositions de politiques et recommande des mesures pour améliorer considérablement l'abordabilité des services de garde. Elle recommande que le gouvernement de l'Ontario fasse de la mise en œuvre de services de garde gratuits pour les enfants d'âge préscolaire (de 30 mois jusqu'à l'âge de la maternelle) une priorité immédiate. À mesure que les ressources physiques et les ressources en personnel s'accroîtront au cours des prochaines années, il faudra que les services pour les autres groupes d'âge deviennent de plus en plus abordables.

<http://edu.gov.on.ca/gardedenfants/affordable-for-all-fr.pdf>

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Early Childhood Education and Care in Canada 2016

Martha Friendly, Elise Larsen, Laura Feltham, Bethany Grady, Barry Forer, Michelle Jones



11^e édition, Avril 2018, 177 p.
ISBN 978-1-896051-65-9
Téléchargeable en format PDF

Le nouveau rapport de la Childcare Resource and Research Unit (CRRU), intitulé *Early childhood education and care in Canada 2016*, constitue la 11^e compilation de données à l'échelle du Canada sur la garde à l'enfance et les programmes destinés à la petite enfance et à la famille. Ce rapport s'attarde aux places en garderie, à l'affectation des budgets et aux renseignements sur la prestation de services pour la période 2014-2016 et effectue des comparaisons avec les années antérieures. Le rapport fournit de l'information détaillée sur les programmes de garde, de maternelle et de jardin d'enfants dans les provinces et les territoires (notamment sur la formation des éducatrices/intervenantes, les ratios, la taille des groupes/des classes, la pédagogie et la gouvernance) ainsi que des données démographiques pertinentes (comme le nombre d'enfants et le taux d'emploi des mères). Il présente aussi un survol de l'organisation des services de la petite enfance au Canada et aborde le rôle du gouvernement fédéral, les services autochtones, les congés parentaux et de maternité, et les nouveautés de 2017. Le rapport se fonde principalement sur les données fournies par les responsables provinciaux et territoriaux de la petite enfance, mais il inclut aussi des chiffres de Statistique Canada et d'autres données et résultats de recherche récents.

Les rapports de cette série du CRRU paraissent environ tous les deux ans depuis 1992. Ils sont utiles pour faire le suivi pancanadien et longitudinal des programmes et des politiques de la petite enfance au moyen d'une méthode cohérente qui facilite la comparabilité des données.