

Ministère de la Famille
et des Aînés



Accueillir la petite enfance

LE PROGRAMME ÉDUCATIF DES SERVICES DE GARDE DU QUÉBEC
MISE À JOUR

Québec 

Accueillir la petite enfance

LE PROGRAMME ÉDUCATIF DES SERVICES DE GARDE DU QUÉBEC
MISE À JOUR

Recherche et rédaction

Véronique Forest, Colette Lanthier,
Micheline Nelissen et Josée Roy
Direction générale des politiques
Ministère de la Famille et des Aînés

Collaboration à la rédaction

Rémy Charest, rédacteur

Sabin Tremblay
Direction générale des politiques
Ministère de la Famille et des Aînés

Comité consultatif

Marie-Hélène Bertrand, enseignante
Cégep de Saint-Jérôme
Association des enseignantes et enseignants
en Techniques d'éducation à l'enfance

Thérèse Bichara et Johanne Kingsbury
Association des garderies privées du Québec

Nathalie Bigras, professeure
Département d'éducation et de pédagogie
Université du Québec à Montréal

Marie Brosseau, conseillère pédagogique
CPE Brin de foin

Claire-Marie Dionne, psychoéducatrice
CLSC Saint-Michel
Association des CLSC et des CHSLD du Québec

Julie Gosselin, professeure
École de réadaptation, Faculté de médecine
Université de Montréal

Hélène-Linda Gravel, directrice générale
CPE La Douce Couvée
Conseil québécois des services de garde éducatifs
à l'enfance

Renée Harrison, éducatrice en milieu familial
CPE L'île des moussaillons
Association des éducatrices et éducateurs
en milieu familial du Québec

Jean-Pierre Houle
Agence des services à la famille
Ministère de la Famille et des Aînés

Geneviève Issalys, Sylvie Melsbach et Pierre Prévost
Association québécoise des centres de la petite enfance

Geneviève Pomerleau, conseillère pédagogique
CPE Franquette la grenouille

Yolande Vézina
Comité des conseillers et conseillères
aux services à la famille
des directions territoriales sur le programme éducatif
Agence des services à la famille
Ministère de la Famille et des Aînés

Comité de lecture

Caroline Bouchard, professeure
Université du Québec à Montréal

Louise Bourgon, enseignante en
Techniques d'éducation à l'enfance
Cégep Édouard-Montpetit

Lucie Champagne, psychologue
Formatrice dans les CPE

Francine Ferland
CHU Sainte-Justine

Micheline Lalonde-Graton, professeure à la retraite
Université du Québec à Montréal

Carole Lavallée, enseignante en
Techniques d'éducation à l'enfance
Cégep du Vieux Montréal

Jean-Marc Lopez, directeur
CPE La trottinette carottée

Jean-Marie Miron, professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Jacques Naud
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Francine Sinclair
Université du Québec en Outaouais

Édition

Direction des relations publiques et des communications
Ministère de la Famille et des Aînés

Ministère de la Famille et des Aînés
425, rue Saint-Amable, Québec (Québec) G1R 4Z1
600, rue Fullum, Montréal (Québec) H2K 4S7

Numéros de téléphone:
Région de Québec : 418 643-4721

Ailleurs au Québec : 1 888 643-4721

Courriel : info@mfa.gouv.qc.ca

Le document peut être consulté sous la rubrique
« Publications » du volet Famille du site Internet
www.mfa.gouv.qc.ca.

Dépôt légal – 2007
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada
ISBN : 978-2-550-50025-4

Message de la ministre



Je suis fière de présenter la mise à jour du programme éducatif **Accueillir la petite enfance**, destiné à tous les services de garde du Québec. Les enfants sont ce que nous avons de plus précieux. Assurer leur développement harmonieux dans un environnement stimulant et sécuritaire est primordial. Le contenu de ce document le montre bien. En plus de réitérer l'importance d'offrir à chaque enfant des services de qualité, il prévoit la mise en place d'activités favorisant leur développement global et leurs habiletés sociales.

Dix ans se sont écoulés depuis la première édition du programme éducatif. L'évolution de la famille et de la société, le développement des connaissances sur l'enfant, le développement du réseau des services de garde ainsi que les changements législatifs récents ont guidé sa révision.

Cette démarche est le fruit d'un partenariat étroit qui a fait appel à des expertises provenant de plusieurs champs d'activité. Je tiens à remercier toutes celles et tous ceux qui y ont participé.

Une même motivation a animé l'ensemble des discussions entourant la réalisation de cet ouvrage : celle d'offrir aux enfants les meilleures chances de se développer dans le plaisir et l'apprentissage.

Je souhaite qu'ensemble, nous poursuivions notre collaboration afin d'offrir aux enfants du Québec un milieu de vie des plus stimulants et enrichissants.

A handwritten signature in black ink that reads "Michelle Courchesne". The signature is fluid and cursive.

Michelle Courchesne
Ministre de la Famille

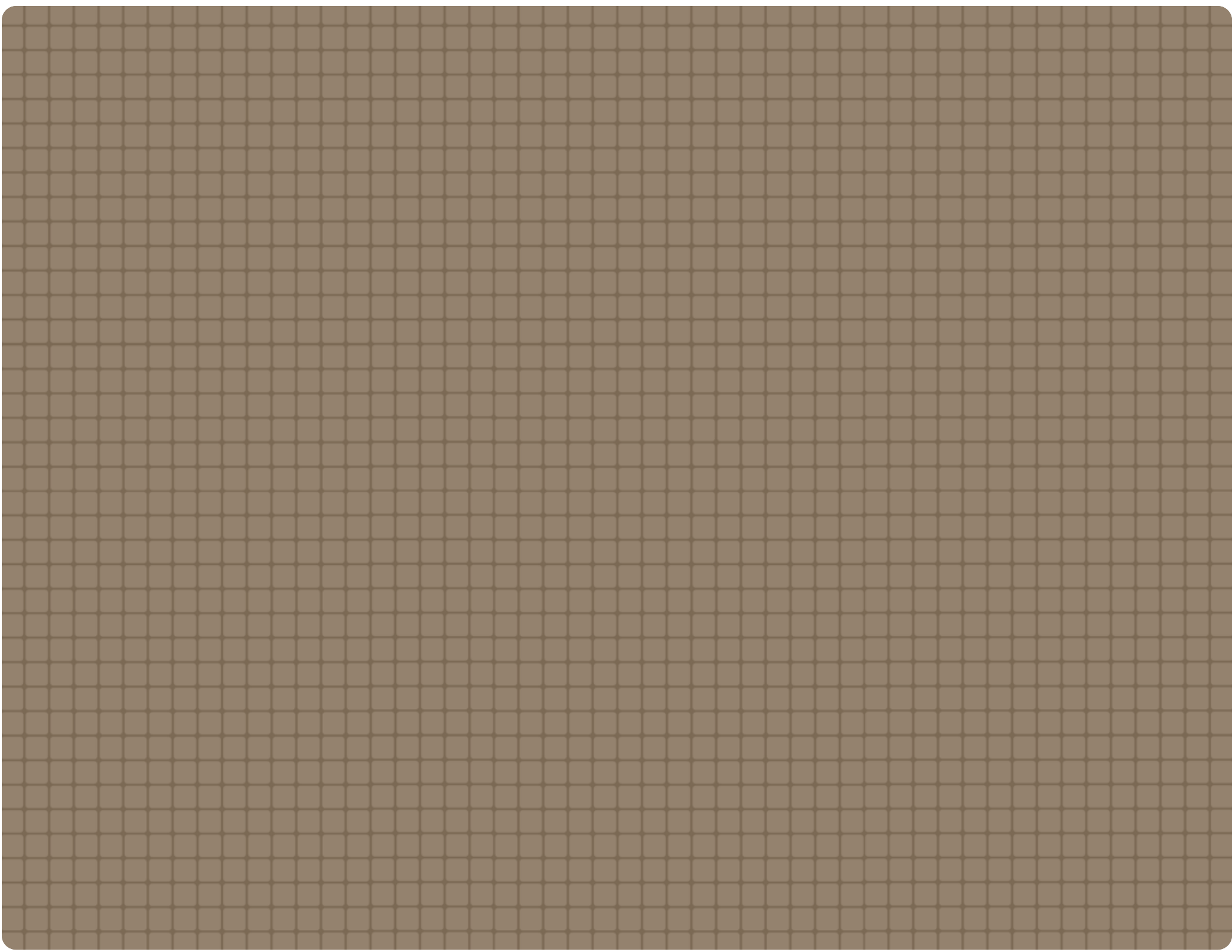
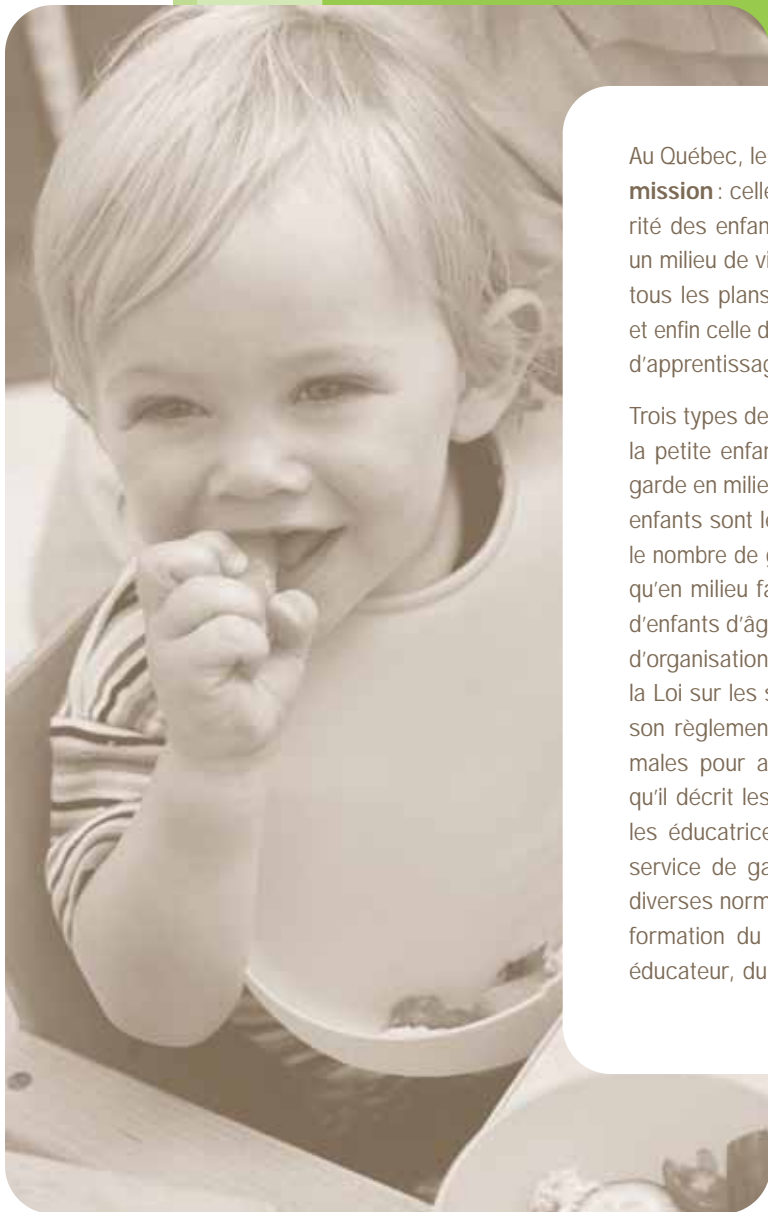


Table des matières

Introduction	5
PARTIE 1 – CADRE DE RÉFÉRENCE	7
1 Soutenir la qualité des services de garde éducatifs	7
1.1 Les objectifs des services de garde éducatifs	8
1.2 Les objectifs du programme éducatif	9
2 Les fondements théoriques du programme	11
2.1 L'approche écologique, ou l'importance de l'interaction entre l'enfant et son environnement	12
2.2 La théorie de l'attachement, ou l'importance d'établir une relation significative entre l'adulte et l'enfant	14
3 Les principes de base du programme	16
3.1 Chaque enfant est unique	17
3.2 L'enfant est le premier agent de son développement	18
3.3 Le développement de l'enfant est un processus global et intégré	19
3.4 L'enfant apprend par le jeu	20
3.5 La collaboration entre le personnel éducateur ou les RSG et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant	21
4 Le développement global de l'enfant	23
4.1 La dimension affective	24
4.2 La dimension physique et motrice	25
4.3 La dimension sociale et morale	26
4.4 La dimension cognitive	27
4.5 La dimension langagière	28

PARTIE 2 – APPLICATION	31
5 L'intervention éducative	32
5.1 L'observation	33
5.2 La planification et l'organisation	34
5.3 L'intervention	35
5.4 La réflexion et la rétroaction	36
5.5 Les styles d'intervention	37
6 La structuration des activités	39
6.1 Les activités de routine et de transition	40
6.2 Les périodes de jeu	46
7 La structuration des lieux	54
7.1 L'aménagement des lieux	54
7.2 Le matériel de jeu	62
8 La relation avec les parents	68
Conclusion	71
Bibliographie	73
Annexes	81

Introduction



Au Québec, les services de garde éducatifs ont une **triple mission** : celle de voir au bien-être, à la santé et à la sécurité des enfants qui leur sont confiés, celle de leur offrir un milieu de vie propre à stimuler leur développement sur tous les plans, de leur naissance à leur entrée à l'école, et enfin celle de prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'insertion sociale.

Trois types de milieux offrent ces services : les centres de la petite enfance (CPE), les garderies et les services de garde en milieu familial. Dans les CPE et les garderies, les enfants sont le plus souvent regroupés par âge, bien que le nombre de groupes multiâges soit en croissance, tandis qu'en milieu familial, les groupes sont surtout composés d'enfants d'âge différent. Cela dit, quel que soit leur mode d'organisation, tous les milieux de garde sont assujettis à la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance et à son règlement¹. Ce cadre légal précise les balises minimales pour assurer la qualité des services, c'est-à-dire qu'il décrit les obligations des personnes qui les offrent : les éducatrices et éducateurs et les responsables d'un service de garde en milieu familial (RSG), ainsi que les diverses normes à respecter, que ce soit sur le plan de la formation du personnel, du ratio enfants-éducatrice ou éducateur, du soutien pédagogique ou autre.

Ainsi, qu'ils soient offerts en CPE, en garderie ou en milieu familial, **tous les services de garde doivent notamment** :

appliqu[e] un programme éducatif comportant des activités qui ont pour buts :

- 1° de favoriser le développement global de l'enfant en lui permettant de développer toutes les dimensions de sa personne notamment sur le plan affectif, social, moral, cognitif, langagier, physique et moteur;
- 2° d'amener progressivement l'enfant à s'adapter à la vie en collectivité et de s'y intégrer harmonieusement.

Le programme éducatif comprend également des services de promotion et de prévention visant à donner à l'enfant un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie, de saines habitudes alimentaires et de comportements qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être².

Publié pour la première fois en 1997³, le programme éducatif des services de garde a été revu et enrichi en vue de mieux soutenir le personnel éducateur et les RSG dans leur travail auprès des enfants et de les aider à actualiser leur rôle dans **un contexte qui a connu plusieurs changements au cours des dernières années**.

La famille québécoise, d'abord, a subi au fil des ans certaines transformations qui ne sont pas sans avoir des répercussions sur le développement des enfants. Ainsi, en règle générale, les femmes ont leurs enfants plus tard qu'auparavant, la très grande majorité d'entre elles demeurent sur le marché du travail, même quand leurs enfants ont moins de 5 ans, et les pères sont davantage présents. Plus d'un enfant sur deux fréquente maintenant un service de garde avant d'entrer à l'école⁴, et un nombre sans cesse croissant d'entre eux est enfant unique, **d'où l'importance accrue de la mission de socialisation** des services de garde. Plusieurs connaîtront une séparation parentale, une période de transition puis une recombinaison familiale, divers modes de garde, et certains devront composer avec la naissance d'un demi-frère ou d'une demi-sœur. Les trajectoires familiales d'aujourd'hui sont ainsi de plus en plus diversifiées, et les services de garde doivent en prendre acte⁵.

Sur le plan social, ensuite, notre mode de vie est de plus en plus passif : augmentation de l'écoute télévisuelle, de l'utilisation de l'ordinateur, de la consommation de malbouffe, diminution de la pratique d'activités physiques et par conséquent augmentation des problèmes liés au poids, même chez les enfants, **d'où l'importance accrue que l'enfant acquière tôt**, à la fois en milieu familial et en milieu de garde, **de saines habitudes de vie**. Par ailleurs, en raison de l'omniprésence de la publicité notamment, l'incitation à la consommation est également de plus en plus marquée, rendant d'autant plus difficile, et par conséquent plus important, pour les enfants d'aujourd'hui, **d'apprendre à différer la satisfaction de leurs désirs**.

Les connaissances sur le développement de l'enfant ont aussi beaucoup progressé depuis dix ans. Pensons en particulier aux connaissances sur le développement du cerveau et à celles sur l'apprentissage. Les services de garde éducatifs, par l'entremise du programme éducatif, doivent également être à la fine pointe de ces nouvelles connaissances et les prendre en compte au quotidien.

Le milieu des services de garde, enfin, a lui aussi connu des transformations importantes au cours des dernières années : augmentation rapide du nombre de places subventionnées ; réalisation et publication de l'enquête *Grandir en qualité*⁶, qui a permis de cerner les forces et les faiblesses du réseau et fourni de nombreuses pistes pour une amélioration continue de sa qualité ; adoption de la loi, puis du règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, créant notamment les bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial ; et enfin, reconnaissance professionnelle accrue pour les travailleuses et les travailleurs de ce secteur grâce à l'équité salariale.

Ces changements interpellent le personnel éducateur et les RSG, qui doivent non seulement veiller aux soins et à la sécurité des enfants, mais aussi leur offrir des conditions de vie et d'encadrement susceptibles de favoriser leur développement global et les aider à s'intégrer harmonieusement à la société québécoise en les initiant aux valeurs qui y sont privilégiées : respect de soi, des autres et de l'environnement, résolution pacifique des conflits, égalité entre les sexes et entre les personnes, acceptation des différences, partage et solidarité.

Le programme éducatif comprend **deux parties**. **La première, plus théorique**, rappelle les objectifs des services de garde et les buts du programme. Elle décrit ensuite les fondements théoriques sur lesquels il s'appuie, les principes de base qui doivent guider les interventions éducatives ainsi que les diverses dimensions du développement de l'enfant que le milieu de garde doit chercher à soutenir.

La seconde, plus pratique, présente les différentes étapes du processus de l'intervention éducative auprès des enfants ainsi que les différents styles d'intervention, dont celui privilégié par le ministère de la Famille et des Aînés. Elle illustre également comment ces principes et orientations peuvent se transposer concrètement dans la façon de structurer les activités proposées aux enfants, d'aménager les lieux et d'interagir avec les parents.

Ces deux parties constituent cependant **un tout indissociable**, et la vie d'un service de garde nécessite un aller-retour constant entre les deux.

1. QUÉBEC, *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* : L.R.Q., c. S-4.1.1, [Québec], Éditeur officiel du Québec, à jour au 15 mars 2007 ; QUÉBEC, *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance* : L.R.Q., c. S-4.1.1, r. 2, [Québec], Éditeur officiel du Québec, à jour au 28 mars 2007.
2. QUÉBEC, *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, op. cit., art. 5.
3. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE, *Programme éducatif des centres de la petite enfance*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, 1997, 38 p.
4. QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA FAMILLE, DES AÎNÉS ET DE LA CONDITION FÉMININE, *Un portrait statistique des familles au Québec*, édition 2005, Québec, Le Ministère, p. 236.
5. CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE, *Prendre en compte la diversité des familles*, Québec, Le Conseil, 2005, 123 p.
6. C. DROUIN et autres, *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 2004, 597 p.



1 Soutenir la qualité des services de garde éducatifs

En bref

Les services de garde éducatifs ont six objectifs : accueillir les enfants et répondre à leurs besoins, assurer leur santé, leur sécurité et leur bien-être, favoriser l'égalité des chances, contribuer à leur socialisation, apporter un appui à leurs parents et, enfin, faciliter leur entrée à l'école.

Pour sa part, le programme éducatif a quatre objectifs : assurer aux enfants des services de garde éducatifs de qualité, servir d'outil de référence à toute personne travaillant dans le milieu des services de garde, promouvoir une plus grande cohérence entre ces divers milieux et, enfin, favoriser la continuité de l'ensemble des interventions faites auprès de la famille et de la petite enfance.

Un service de garde de qualité est un service qui est capable de reconnaître les besoins des enfants et d'y répondre. C'est également un service qui intervient auprès des enfants en tenant compte de leur niveau de développement. C'est aussi un ou des adultes qui font équipe avec les parents des enfants qui le fréquentent. Il y a **quatre** principales **dimensions** d'un service de garde de qualité :

- la qualité des interactions entre le personnel éducateur ou les RSG et les enfants;
- la qualité des interactions entre le personnel éducateur ou les RSG et les parents;
- la structuration et l'aménagement des lieux;
- la structuration et la diversité des activités offertes aux enfants.

Le présent programme éducatif définit donc d'abord les fondements, les principes et les valeurs qui inspirent les actions et les interventions des milieux de garde éducatifs québécois, leur donnent un sens et assurent leur qualité. Il établit ensuite des balises afin de soutenir ces derniers dans la mise en place de conditions de vie et de développement optimales à offrir aux enfants qui les fréquentent.

1.1 LES OBJECTIFS DES SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS

1.1.1 Accueillir les enfants et répondre à leurs besoins

Les milieux de garde accueillent d'abord chaleureusement les enfants qui leur sont confiés et les acceptent tels qu'ils sont, selon leur niveau de maturation physiologique et psychologique. La **gestion du temps** y est **souple** et adaptée aux enfants. Si les parents ont leur rythme d'adultes et de travailleurs, le service de garde, lui, vit au rythme des enfants. Les locaux sont également aménagés de façon à répondre tantôt à leur besoin de mouvement et d'activité, tantôt à leur besoin de repos et de calme.

Le personnel éducateur et les RSG ont également une **approche individualisée** pendant les activités de repas, de sommeil et d'hygiène. Idéalement, le milieu de garde évite de changer les enfants trop souvent d'éducatrice ou d'éducateur afin de leur donner des repères affectifs stables qui les aideront à grandir et à se développer. Il leur propose enfin des activités qui leur permettent de se développer sur tous les plans : affectif, physique, moteur, social, moral, cognitif et langagier.

1.1.2 Assurer le bien-être, la santé et la sécurité des enfants

Les milieux de garde assurent le bien-être, la santé et la sécurité des enfants qui leur sont confiés en respectant tout d'abord les normes de sécurité auxquelles ils sont soumis par la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance.

Ils offrent également aux enfants un **environnement favorable au développement de saines habitudes de vie**, de saines habitudes alimentaires et à l'adoption de comportements qui influencent de manière positive leur santé et leur bien-être. Ils contribuent, par exemple, à éveiller les enfants à l'importance de manger des aliments sains et au plaisir de bouger, de courir, de sauter et de jouer dehors, et ils se préoccupent autant de leur santé mentale que de leur santé physique.

Ils appliquent enfin les mesures de santé publique recommandées pour prévenir la transmission des infections⁷.

1.1.3 Favoriser l'égalité des chances

Les milieux de garde visent aussi à favoriser l'égalité des chances entre les enfants, indépendamment de leur milieu social, économique, culturel ou religieux, afin que tous puissent s'épanouir et se développer harmonieusement, réussir leur cheminement scolaire et participer un jour activement à la société.

Ils visent notamment à promouvoir **l'égalité entre les filles et les garçons**, en particulier en luttant contre les stéréotypes sexuels et sexistes. Ils accueillent également des **enfants ayant des besoins particuliers**, tels les enfants handicapés ou ceux présentant des retards de développement⁸. Ils travaillent ainsi à promouvoir le respect des différences et à donner, à tous les enfants, accès à une enfance saine et stimulante.

Ils peuvent même jouer un **rôle de détection**, en attirant par exemple l'attention des parents et en les invitant à consulter leur centre de santé et de services sociaux (CSSS, volet CLSC) s'il y a lieu, dans les cas où leur enfant présente une ou plusieurs particularités, ainsi qu'un **rôle préventif** dans les cas où, pour diverses raisons, le développement d'un enfant ne se déroule pas dans des conditions optimales : enfants vivant dans un contexte de vulnérabilité ou susceptibles d'être victimes de négligence ou d'abus.

1.1.4 Contribuer à la socialisation des enfants

Par socialisation, on entend ici **l'adaptation à la vie en société et la capacité de s'y intégrer harmonieusement**. Ce terme désigne aussi le processus par lequel l'enfant s'approprie graduellement les règles, les normes et les valeurs de la société dans laquelle il vit. Il débute au sein de la famille de l'enfant (socialisation primaire) et se poursuit au service de garde, puis à l'école (socialisation secondaire).

En milieu de garde, le personnel éducateur et les RSG veillent à harmoniser les relations entre les enfants et les adultes, et celles des enfants entre eux, afin que chacun puisse avoir sa place dans le groupe et y jouer un rôle valorisant. C'est en soutenant leur adaptation progressive à la vie en collectivité et leur appropriation graduelle et harmonieuse de la culture, des valeurs, des normes et des règles de la société québécoise que les milieux de garde apportent une contribution majeure à la socialisation des enfants.

1.1.5 Apporter un appui aux parents

Tout en reconnaissant la responsabilité première des parents dans l'éducation de leur enfant, les milieux de garde éducatifs les appuient dans leur rôle. Parce qu'ils sont accessibles partout sur le territoire du Québec, ces services facilitent **la conciliation des responsabilités familiales et professionnelles des parents**.

Ils permettent également à certains parents plus vulnérables d'avoir un peu de répit, d'être soutenus dans l'exercice de leur rôle parental et constituent une excellente occasion de favoriser le développement social de l'enfant, en particulier lorsqu'il n'a ni frère ni sœur à la maison.

1.1.6 Faciliter l'entrée de l'enfant à l'école

En lui proposant toutes sortes de stimulations, les services de garde favorisent l'actualisation du potentiel de l'enfant et lui offrent la possibilité d'acquérir plusieurs attitudes ou habiletés qui lui seront utiles au moment de son entrée à l'école. La confiance en soi, le goût d'expérimenter, d'exprimer son point de vue, une bonne capacité d'attention et de concentration, la capacité de résoudre des problèmes, une bonne motricité globale et fine, un langage clair et un vocabulaire étendu constituent en effet autant d'atouts susceptibles d'assurer à l'enfant une entrée réussie à l'école.

Le fait d'apprendre à vivre en groupe, à suivre une routine, un horaire et à respecter des consignes favorise aussi l'intégration ultérieure de l'enfant dans le milieu scolaire, de même que le fait de participer à des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Les milieux de garde éducatifs peuvent enfin faciliter l'intégration harmonieuse des jeunes enfants à l'école en établissant des liens privilégiés avec les enseignantes et les enseignants du préscolaire de leur quartier ou de leur région immédiate.

1.2 LES OBJECTIFS DU PROGRAMME ÉDUCATIF

1.2.1 Assurer aux enfants des services de qualité

En nommant clairement les fondements théoriques, les principes de base qui doivent guider les interventions auprès des jeunes enfants ainsi que les différentes dimensions de leur développement, le programme éducatif constitue en soi un bon moyen d'assurer la qualité des services de garde. Le personnel éducateur et les RSG peuvent ainsi ajuster leurs interventions en conséquence. Ils tiennent notamment compte des caractéristiques personnelles des enfants dont ils ont la charge, des particularités des familles et de la communauté dans lesquelles ils vivent, et respectent les différentes étapes de l'intervention éducative. Si les activités proposées aux enfants peuvent varier d'un milieu de garde ou d'un groupe d'enfants à un autre, les principes de base qui guident le choix de ces activités doivent par contre sous-tendre toutes les interventions.

1.2.2 Servir d'outil de référence à toute personne travaillant dans le milieu des services de garde

Le programme éducatif est avant tout **destiné au personnel éducateur ainsi qu'aux RSG**, et vise à les soutenir dans la mise en place de conditions favorables au développement global des enfants et à les aider à assurer leur bien-être. Il vise également à orienter l'établissement d'une interaction de qualité entre le personnel éducateur ou les RSG et l'enfant.

Même si le programme s'adresse en priorité au personnel travaillant directement auprès des enfants, il constitue également un outil de référence pour tout le personnel des services de garde. **Le personnel de soutien pédagogique**, notamment, doit le connaître et l'utiliser dans son travail de soutien auprès du personnel éducateur, des RSG et des parents. **Les gestionnaires** pourront également l'utiliser pour la supervision du personnel éducateur et des RSG de même que pour guider le conseil d'administration dans ses orientations et ses choix budgétaires.

Le programme éducatif s'avère enfin un outil de première importance **pour la formation initiale et la formation continue** en petite enfance, tant au collège qu'à l'université ou dans le milieu communautaire.

1.2.3 Promouvoir la cohérence entre les milieux de garde

Le programme éducatif a aussi pour but de promouvoir une certaine cohérence entre tous les milieux de garde. C'est la raison pour laquelle il établit un cadre de référence applicable à tous les services de garde et suggère au personnel éducateur et aux RSG divers moyens concrets de mettre en œuvre les principes de base dans leurs interventions auprès des enfants.

En favorisant et en stimulant la réflexion et le développement de l'ensemble des milieux de garde, le programme éducatif contribue enfin à l'amélioration de la qualité des interventions éducatives auprès des enfants.

1.2.4 Favoriser l'arrimage de l'ensemble des interventions faites auprès de la petite enfance et des familles ayant de jeunes enfants

Ce programme s'arrime d'abord **avec plusieurs programmes existants** dans le réseau de la santé et des services sociaux et dans celui de l'éducation, **notamment avec ceux destinés aux familles vulnérables**⁹. La connaissance du programme éducatif des services de garde par les intervenants et intervenantes des différents réseaux, institutions ou organismes travaillant auprès des enfants et des familles, tout comme la connaissance des autres programmes existants par le personnel éducateur et les RSG, permet à chacun de mieux comprendre la nature de la contribution particulière des différents partenaires à l'ensemble du développement des jeunes enfants et d'y arrimer ses interventions en conséquence.

Il se situe ensuite en amont, bien sûr, mais en continuité également de la **section «Éducation préscolaire» du Programme de formation de l'école québécoise** (chapitre 4)¹⁰. L'éducation préscolaire vise à permettre à l'enfant de quatre ou cinq ans «de développer des compétences [...] relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication». Le programme du préscolaire permet également à l'enfant «d'amorcer le développement de compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social [...] et d'aborder certaines questions qui l'intéressent», à partir de jeux et de situations réelles, signifiantes et comportant des défis à sa mesure.

Pour aller plus loin :

- Quels sont les objectifs que notre service de garde atteint pleinement selon nous?
- Quels sont ceux, par contre, pour lesquels il y a encore place à de l'amélioration?
- Qui pourrait nous aider à mieux les atteindre?
- Avons-nous d'autres objectifs qui sont propres à notre service de garde? Si oui, lesquels?
- Qu'est-ce qui nous caractérise et nous distingue d'une classe de maternelle et d'un service de garde en milieu scolaire? Qu'avons-nous de particulier à offrir aux enfants et que les autres n'offrent pas?

7. Le ministère de la Famille et des Aînés publie un guide intitulé *La santé des enfants... en services de garde éducatifs*, un autre intitulé *La sécurité des enfants... en services de garde éducatifs* de même qu'un bulletin, appelé *Bye-bye les microbes!*, à l'intention du personnel éducateur et des responsables des services de garde en milieu familial (trois numéros/an).
8. QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS, *Ensemble dans la ronde! Réussir l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance*. [En cours de rédaction. À paraître].
9. On pense ici aux Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles en contexte de vulnérabilité (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2004), au Plan d'action gouvernemental de promotion des saines habitudes de vie et de prévention des problèmes reliés au poids 2006-2012, intitulé *Investir pour l'avenir* (QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, 2006), aux programmes Passe-Partout (ministère de l'Éducation, 1978), Éveil à la lecture et à l'écriture (ministère de l'Éducation, 2002), Famille, école, communauté : réussir ensemble (ministère de l'Éducation, 2002), ainsi qu'aux quelques centaines d'ententes de service, formelles ou non, qui existent dans toutes les régions du Québec entre les CSSS (volet CLSC) et les services de garde (voir le guide d'implantation, l'entente-cadre et le protocole-type CLSC-CPE publiés par le Ministère en mars 2002 et en voie d'être révisés).
10. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, 2001, p. 52-68.

2

Les fondements théoriques du programme

En bref

Pour que les services de garde éducatifs jouent pleinement leur rôle, ils doivent d'abord être à la fine pointe des connaissances en matière de développement de l'enfant et d'éducation à la petite enfance. Les théories à ce sujet sont nombreuses, mais le présent programme éducatif s'appuie en particulier sur deux d'entre elles, à la fois parce qu'elles sont largement reconnues et parce qu'elles se sont avérées particulièrement riches, tant en matière de pistes pour l'intervention auprès des jeunes enfants en milieu de garde qu'en matière de travaux de recherche.

L'approche écologique, ou l'importance de l'interaction entre l'enfant et son environnement

Selon cette approche, l'enfant se construit et se développe grâce à ses interactions avec son environnement physique et humain. Cette interaction doit donc être prise en compte dans tous les aspects des services de garde, de l'aménagement des lieux à la structuration des activités en passant par la qualité des interactions adulte-enfant, enfant-enfant et adulte-parent.

La théorie de l'attachement, ou l'importance d'établir une relation significative entre l'adulte et l'enfant

Selon cette théorie, la qualité de la relation qui s'établit entre le poupon, puis l'enfant et les premiers adultes qui prennent soin de lui constitue la pierre angulaire de son développement. Des relations stables et sécurisantes favorisent la confiance de l'enfant et sa motivation à explorer le monde qui l'entoure. Dans le contexte des services de garde, le personnel éducateur et les RSG doivent donc créer des conditions propices à l'établissement d'un lien affectif significatif avec l'enfant.

Pour bien accueillir les enfants, voir à leur bien-être, à leur santé et à leur sécurité, stimuler adéquatement leur développement et contribuer à leur socialisation, le personnel éducateur et les RSG doivent d'abord comprendre comment un enfant se développe et donc connaître quelques-unes des **principales théories** en matière de développement de l'enfant et d'éducation à la petite enfance.

Une théorie du développement de l'enfant, c'est une explication du changement qui survient chez l'humain durant cette période. Il en existe plusieurs, elles sont issues de plusieurs disciplines et elles reposent sur diverses méthodes de collecte de données de plus en plus sophistiquées : observation de jeunes enfants sur vidéocassettes, suivis longitudinaux de cohortes d'enfants de la naissance à l'âge adulte, utilisation de l'imagerie cérébrale ou de diverses mesures physiologiques et psychométriques, etc.

Certaines mettent davantage l'accent sur les facteurs qui influencent le développement de l'enfant, sur la façon dont se déroule l'organisation progressive de son système nerveux, sur le processus de sa socialisation, sur les différentes étapes qui marquent sa croissance ou sur les périodes critiques qu'il traverse. Plusieurs témoignent de l'importance des expériences vécues au cours des premières années de la vie sur le développement ultérieur de l'enfant, de l'adolescent puis de l'adulte.

Le présent programme éducatif s'appuie en particulier sur deux d'entre elles, à la fois parce qu'elles sont reconnues de tous, qu'elles ont donné lieu à un grand nombre de recherches et qu'elles apparaissent particulièrement riches de pistes pour l'intervention en milieu de garde. Il s'agit de **l'approche écologique**, qui met l'accent sur l'interaction étroite qui existe entre l'enfant et son environnement, à la fois physique et humain, et de **la théorie de l'attachement**, centrée sur le lien qui s'établit, dès la naissance et même avant, entre l'enfant et ses parents ou la personne qui en prend soin et sur l'importance de la qualité de ce premier lien pour toutes les relations que l'enfant établira par la suite.

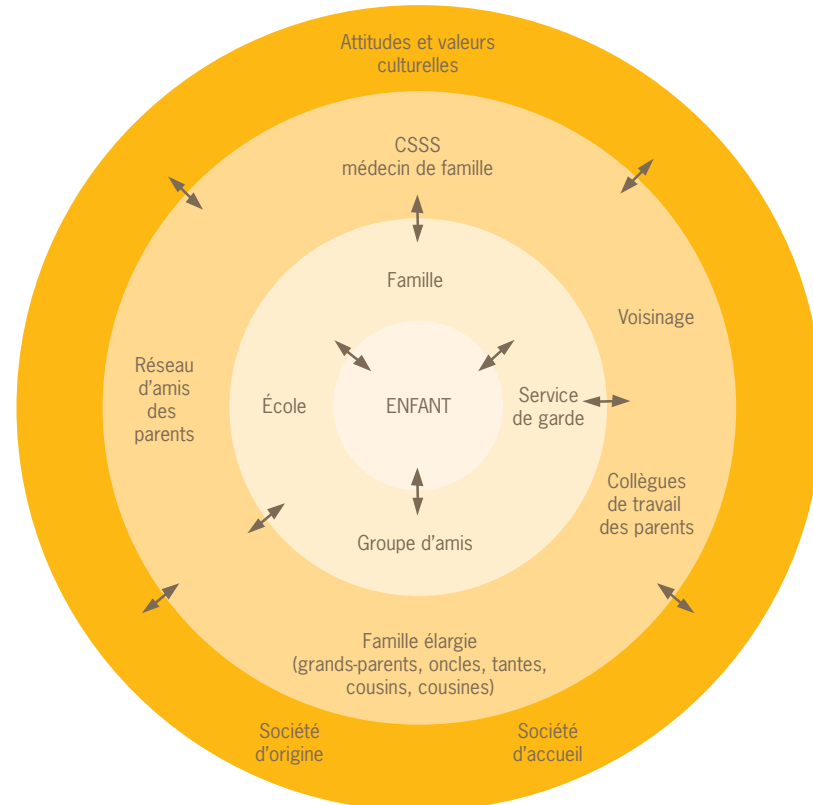
2.1 L'APPROCHE ÉCOLOGIQUE, OU L'IMPORTANCE DE L'INTERACTION ENTRE L'ENFANT ET SON ENVIRONNEMENT

Plusieurs théories considèrent le développement de l'enfant comme étant le résultat de l'interaction entre les caractéristiques de l'enfant et celles de son milieu. Certaines mettent davantage l'accent sur l'un ou l'autre de ces pôles, tandis que d'autres insistent surtout sur le caractère réciproque de cette influence, c'est-à-dire sur le fait que les enfants, par leur tempérament, leurs besoins, leur apparence physique, etc., influencent eux aussi leur environnement.

C'est le cas notamment de l'**approche écologique**, inspirée principalement des travaux de Urie Bronfenbrenner¹¹. Selon cette approche, le développement de l'enfant est influencé à la fois par ses caractéristiques biologiques (ce qui lui est inné), son environnement immédiat, et le contexte physique, socioéconomique et culturel plus large dans lequel il vit (ce qui est acquis après sa naissance). Tous ces contextes sont étroitement interreliés et ils s'influencent également mutuellement.

Les variables qui jouent dans son milieu familial immédiat sont par exemple la structure et la taille de sa famille, le climat qui y règne, les règles de vie qui s'y appliquent, la façon dont on y gère les conflits et les compétences parentales. Dans l'environnement intermédiaire, son lieu de résidence, le quartier où il grandit, le réseau d'amis et le milieu de travail de ses parents, le service de garde et le milieu scolaire qu'il fréquente sont également déterminants. L'arrière-plan ou la toile de fond sur laquelle l'enfant se développe comprend enfin les comportements qui sont jugés socialement acceptables par tous dans la société où il vit et les attentes que celle-ci a envers lui.

Figure 1. Modèle écologique



Adapté de R. CLOUTIER et autres, *Psychologie de l'enfant*, 2^e édition, Montréal, Gaétan Morin, 2004, p. 18.

Ainsi, des recherches en neurosciences ont par exemple démontré qu'en stimulant les différents sens du bébé naissant, on influence directement le développement de son système nerveux et le fonctionnement de son cerveau¹². D'autres ont révélé qu'il existait des **périodes critiques** dans le développement de l'enfant, c'est-à-dire des périodes où son cerveau présentait un potentiel maximal pour acquérir de nouvelles habiletés, notamment en ce qui concerne le langage, et au-delà desquelles l'acquisition (de telle ou telle habileté) pouvait parfois devenir plus difficile¹³.

D'autres recherches ont aussi démontré que certaines situations étaient susceptibles de compromettre le développement harmonieux d'un enfant. Pensons à la présence d'un handicap, d'une maladie chronique ou au fait d'avoir été abusé ou négligé, par exemple, à un faible niveau de scolarité ou à la présence d'une maladie mentale chez l'un de ses parents, au fait de grandir dans un milieu défavorisé ou de fréquenter un service de garde de moindre qualité. Ces situations constituent ce qu'on appelle des **facteurs de risque** dans le développement de l'enfant.

D'autres éléments ou situations agissent par contre comme des points d'appui dans ce développement, ils constituent des repères susceptibles de contrebalancer l'effet négatif des facteurs de risque, ou du moins de les atténuer. On les appelle alors des **facteurs de protection**. Un enfant peut ainsi grandir dans la négligence, par exemple, mais trouver, chez les parents de ses amis, au service de garde ou à l'école, des personnes avec lesquelles il pourra développer des relations stables, sécurisantes ou de plus grande qualité.

Presque tout enfant est un jour exposé à un ou à plusieurs facteurs de risque au cours de son développement. L'important, c'est qu'il puisse aussi s'appuyer sur des facteurs de protection de façon qu'il acquière une solide **résilience**, c'est-à-dire une **capacité de conserver ou de retrouver son équilibre lorsqu'il vit une difficulté ou une situation menaçante pour son développement**¹⁴. Et le service de garde qu'il fréquente, par la qualité des interventions des adultes qui s'y trouvent et des activités auxquelles on lui permet de s'adonner, doit se situer résolument du côté des facteurs de protection dans son développement.



2.2 LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT, OU L'IMPORTANCE D'ÉTABLIR UNE RELATION SIGNIFICATIVE ENTRE L'ADULTE ET L'ENFANT

La théorie de l'attachement, associée principalement, mais pas exclusivement, aux travaux de John Bowlby et de Mary Ainsworth, est considérée comme l'une des plus importantes acquisitions de la psychologie du XX^e siècle et elle engendre encore aujourd'hui de nombreuses recherches dans plusieurs pays. Selon cette théorie, à sa naissance, le bébé est très vulnérable. Il dépend complètement de son entourage pour satisfaire ses besoins et il a besoin de la présence attentive d'une personne familière, généralement sa mère ou son père, pour acquérir la sécurité affective qui lui permettra de se développer.

La relation quotidienne avec une figure parentale sécurisante le rassure et le calme. Lorsqu'il est anxieux, le jeune enfant recherche d'instinct la présence de l'adulte qui peut l'apaiser. C'est ainsi qu'il s'attache peu à peu à cette personne. Le nourrisson se sent en sécurité si, lorsqu'il appelle, cette personne répond dans un délai raisonnable à son appel, reconnaît son besoin et lui prodigue les soins qu'il nécessite¹⁵. Elle devient alors **une première figure d'attachement**, et le lien qui s'établit peu à peu entre l'enfant et cette personne constitue la pierre angulaire de son développement affectif ultérieur¹⁶.

Fort de ce premier lien, l'enfant en établit ensuite avec d'autres personnes, tels les autres membres de sa famille immédiate, ses grands-parents, le personnel éducateur ou la RSG, par exemple. Ces autres liens ne se construisent pas au détriment du premier, mais ils lui sont complémentaires. **L'attachement est donc un lien émotionnel durable qui résulte d'interactions régulières et fréquentes entre l'enfant et quelques personnes de son entourage.** Pour que de tels liens s'établissent, le service de garde qui accueille l'enfant doit cependant offrir des conditions propices, notamment une stabilité et une continuité dans le personnel qui s'occupe de chaque enfant ainsi que des routines et des rituels dans le déroulement de la journée. L'enfant percevra ainsi les situations qui surviennent comme prévisibles, et la relation qui s'établit entre l'adulte et lui, comme une référence dans les situations qui lui paraîtront éventuellement difficiles ou menaçantes.

L'entrée dans un milieu de garde représente souvent **une première séparation pour l'enfant et ses parents**. Elle constitue donc un défi pour eux. Pour l'enfant, le défi est d'arriver à conserver le sentiment de son identité pendant qu'il est au service de garde¹⁷. Pour les parents, il est de faire confiance au personnel éducateur ou à la RSG, et plus tard d'accepter qu'un lien d'attachement s'établisse aussi entre leur enfant et cet autre adulte à qui ils le confient durant leur absence. Pour les aider à bien vivre cette séparation, cet autre adulte doit, d'une part, chercher à établir une relation sécurisante avec l'enfant et, d'autre part, chercher à gagner la confiance des parents.

18-36
MOIS

Pendant l'été, les parents d'Amélie, 2 ans, lui ont parlé de la garderie et du plaisir qu'elle aurait bientôt à la fréquenter. Puis, un jour, ils l'amènent rencontrer Chantale, sa future éducatrice. Mais le premier jour où ses parents l'y conduisent, Amélie pleure en voyant ses parents partir. Chantale leur propose donc de rester jusqu'à l'heure de la collation, le temps qu'Amélie se calme et commence à participer aux activités. Elle joue d'ailleurs déjà avec d'autres enfants à quelques pas de ses parents. Ensuite, dans le courant de la semaine, les parents d'Amélie écourteront graduellement leur séjour dans le local jusqu'à ce que leur fille s'y sente à l'aise. Amélie sera alors sûre que ses parents reviendront la chercher à la fin de la journée et elle pourra les laisser partir sans craindre d'être abandonnée.

Il est important que le personnel éducateur ou la RSG parle à l'enfant de ses parents de façon positive au cours de la journée, lui montre leur photo, relate un fait vécu avec eux, lui rappelle que papa ou maman viendra le chercher à la fin de la journée ou lui permette d'utiliser un jouet ou un objet qu'il a apporté de chez lui au service de garde, particulièrement pour les poupons et les trottineurs. Plus l'enfant constatera que ses parents font confiance à cette personne, plus il développera, lui aussi, une relation de confiance avec elle, tout en ayant le sentiment de demeurer quand même loyal à l'amour de ses parents.

Par ailleurs, lorsque la personne responsable parle d'un enfant à ses parents, elle s'efforce de leur en donner une image positive. Les acquis de l'enfant et les défis qu'il a su relever au cours de la journée sont, par exemple, mis en valeur. Une fois qu'une relation de confiance existe entre eux, les parents sont plus ouverts à entendre parler non seulement des aspects positifs du développement de leur enfant, mais également des difficultés qu'il ou elle peut parfois éprouver au service de garde. Établir une relation de confiance permet aux parents et au personnel éducateur ou aux RSG de s'apprécier et de se reconnaître les uns et les autres dans leurs compétences respectives et de s'apporter un soutien mutuel.

Selon les chercheurs, deux enfants sur trois établissent avec les adultes qui prennent soin d'eux des **relations d'attachement sécurisantes**, tandis que les autres établissent des relations **évitantes** (20 %), **ambivalentes** (10-15 %) ou **désorganisées** (5-10 %). La qualité du lien d'attachement qui s'établit entre l'enfant et ses parents – et plus tard entre l'enfant et son éducatrice ou sa RSG – varie notamment selon le tempérament de l'enfant et la sensibilité de l'adulte qui en prend soin, c'est-à-dire sa capacité d'interpréter correctement les signaux de l'enfant et de doser le degré de stimulation qu'il lui offre. Elle peut aussi varier en fonction de caractéristiques individuelles de l'enfant, de circonstances de vie moins favorables ou encore de particularités culturelles¹⁸.

Certains auteurs considèrent enfin la relation d'attachement comme une sorte de danse affective qui s'élabore entre l'adulte et l'enfant et qui varie à la fois en fonction du tempérament de l'adulte et de celui de l'enfant¹⁹. Il ne faut toutefois pas perdre de vue le fait que **les relations adulte-enfant ne sont qu'un des « systèmes affectifs » qui contribuent à son développement** et que les relations enfant-enfant viennent compléter, et parfois même compenser, certaines lacunes vécues au sein du « système affectif adulte-enfant ».

Pour aller plus loin :

- *Comment les interactions entre les enfants et leur environnement influencent-elles leur développement selon nous? Exemples?*
- *Nous arrive-t-il de modifier un élément de l'environnement et d'en constater l'incidence sur le développement d'un ou de plusieurs enfants dans le groupe? Exemples?*
- *Que faisons-nous, dans notre service de garde, pour que des relations d'attachement solides puissent s'établir entre chacun des enfants et son éducatrice ou sa RSG?*
- *Que pourrions-nous faire de plus pour améliorer cet aspect?*

11. U. BRONFENBRENNER, *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1979, 348 p., et « Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives », *Developmental Psychology*, vol. 22, n° 6, 1986, p. 723-742.
12. G. DOHERTY, *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école*, Gatineau, Développement des ressources humaines Canada, [En ligne], 1997, 120 p. [<http://www.rhdcc.gc.ca/fr/sm/ps/dsc/fpcr/publications/1997-002557/SP-241-02-1F.pdf>] (Consulté le 3 février 2006).
13. N.M. McCAIN et J.F. MUSTARD, *Inverser la véritable fuite des cerveaux : étude sur la petite enfance : rapport final*, Toronto (ON), Institut canadien de recherches avancées, 1999, 177 p. Voir aussi J.T. BRUER, *Tout est-il joué avant trois ans?*, Paris, Odile Jacob, 2002, 301 p.
14. B. CYRULNIK, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 1999, 218 p.
15. M.D.S. AINSWORTH, « L'attachement mère-enfant », *Enfance*, n° 1-2, janvier-mars 1983, p. 7-18, et J. BOWLBY, *Attachment*, 2^e édition, New York (NY), Basic Books, 1982, 425 p. (*Attachment and Loss Series*, vol. 1).
16. C. HOWES et C. HAMILTON, « Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance With Parental Attachment », *Child Development*, n° 63, 1992, p. 467-478.
17. F. TOCHON et J.-M. MIRON, *La recherche-intervention éducative : transition entre famille et CPE*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 21.
18. Pour en savoir plus sur le lien d'attachement parent-enfant et sur les façons de le soutenir, on peut consulter le *Guide pour soutenir le développement de l'attachement sécurisant de la grossesse à un an* publié en 2005 par le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. On peut aussi consulter le volume de J. CASSIDY et P.R. SHAVER (éd.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*, New York (NY), The Guilford Press, 1999.
19. F. SINCLAIR et J. NAUD, *EcoCPE : Programme de valorisation du développement du jeune enfant dans le cadre de la vie en milieux éducatifs préscolaires*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2003, 264 p.

3 Les principes de base du programme

En bref

Des fondements théoriques énoncés au chapitre précédent découlent les cinq principes de base du programme éducatif. Les quatre premiers sont liés à l'enfant, tandis que le dernier porte sur la relation tripartite entre l'enfant, ses parents et l'adulte qui en est responsable au service de garde. Ils s'appliquent tous au quotidien dans les différents milieux de garde éducatifs.

Chaque enfant est unique

En développant une connaissance approfondie de chaque enfant, l'adulte qui en est responsable est en mesure de reconnaître et de respecter les particularités de chacun, son rythme de développement, ses besoins et ses champs d'intérêt.

L'enfant est le premier agent de son développement

Un enfant apprend d'abord spontanément, en expérimentant, en observant, en imitant et en parlant avec les autres, grâce à sa propre motivation et à ses aptitudes naturelles. L'adulte guide et soutient cette démarche qui conduit à l'autonomie.

Le développement de l'enfant est un processus global et intégré

L'enfant se développe dans toutes ses dimensions – affective, physique et motrice, sociale et morale, cognitive et langagière –, et celles-ci agissent à des degrés divers, dans le cadre de ses apprentissages. Les interventions de l'adulte, les aménagements et les activités proposées dans les services de garde sollicitent de multiples façons l'ensemble de ces dimensions.

L'enfant apprend par le jeu

Essentiellement le produit d'une motivation intérieure, le jeu constitue pour l'enfant le moyen par excellence d'explorer le monde et d'expérimenter. Les différents types de jeux auxquels il joue – solitaire ou coopératif, moteur, symbolique, etc. – sollicitent, chacun à sa manière, toutes les dimensions de sa personne.

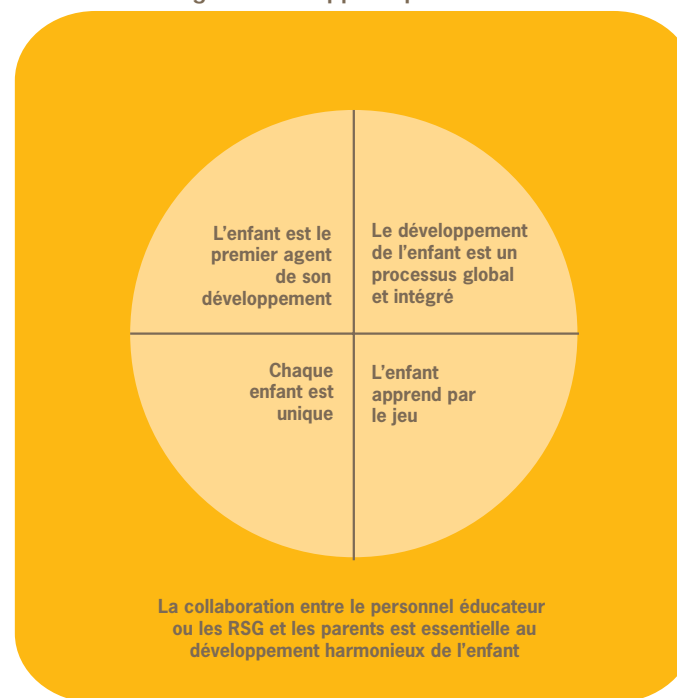
La collaboration entre le personnel éducateur ou les RSG et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant

Il est important qu'une bonne entente et un lien de confiance existent entre le personnel éducateur ou les RSG et les parents. Cela rassure l'enfant et favorise la création d'un lien affectif privilégié entre lui et le ou les adultes qui en prennent soin au service de garde.

Les théories du développement de l'enfant évoquées au chapitre précédent ont donné lieu à l'élaboration de divers modèles ou approches en éducation à la petite enfance. Ces approches ne sont cependant pas étanches, c'est-à-dire qu'elles se sont beaucoup influencées les unes les autres. Il n'est pas nécessaire de les connaître toutes, mais ce qu'il importe de retenir, c'est que chacune d'elles peut, à sa façon, aider le personnel éducateur et les RSG à mieux répondre aux besoins de l'enfant et qu'aucune d'entre elles n'a le monopole de la vérité ou du succès²⁰.

Cela dit, quelle que soit l'approche privilégiée par le service de garde, **cinq éléments**, communs à plusieurs de ces approches, **sont considérés** par le Ministère **comme des principes de base** qui doivent guider le personnel éducateur et les RSG dans leurs interventions quotidiennes auprès des enfants et de leur famille.

Figure 2. Cinq principes de base



3.1 CHAQUE ENFANT EST UNIQUE

Bien que les enfants acquièrent la plupart de leurs habiletés selon des séquences préétablies, chacun adopte une façon et un rythme personnel de se développer. Chaque enfant, qu'il soit fille ou garçon, présente des caractéristiques qui lui sont propres. Certaines de ces caractéristiques relèvent de facteurs héréditaires ou génétiques (sexe, taille, couleur de la peau, tempérament, etc.), tandis que d'autres découlent de facteurs liés à l'environnement (conditions économiques, culturelles, éducatives, sociales ou autres). **La combinaison des facteurs héréditaires ou génétiques et des facteurs environnementaux fait donc de chaque enfant un être essentiellement unique.** C'est le pédagogue allemand Friedrich Fröbel (1782-1852) qui, le premier, a insisté sur l'importance de reconnaître l'unicité de chaque enfant, et plusieurs approches en éducation à la petite enfance ont mis l'accent sur cet aspect par la suite.

Pour appliquer ce principe dans ses interventions, **le personnel éducateur ou la RSG** cherche à comprendre la réalité de chacun des enfants qui lui est confié, à respecter ses différences et ses particularités individuelles, et **il ne cherche pas à vouloir faire faire toujours les mêmes choses à tous en même temps.**

18-36
MOIS

Nicolas, 20 mois, utilise beaucoup le langage dans ses interactions avec les autres enfants et il apprend facilement de nouveaux mots, tandis que Philippe, du même âge, consacre toute son énergie à se déplacer partout dans le local et délaisse pour le moment l'acquisition du langage. L'éducatrice ou la RSG qui reconnaît l'unicité de chaque enfant proposera à chacun d'eux des activités adaptées à son niveau de développement sans s'inquiéter de ces différences purement individuelles.

La communication régulière avec les parents et l'observation quotidienne des enfants constituent des outils de premier ordre pour connaître chaque enfant dans ce qu'il a d'unique. Reconnaître et respecter les différences et les particularités de chacun favorise l'adaptation de l'enfant au milieu de garde. Des gestes individualisés vivifient également la relation affective privilégiée que l'enfant développe avec l'adulte qui en prend soin.

En se dotant d'une bonne connaissance de chaque enfant, en sachant déceler ses forces et ses particularités, en respectant son rythme, l'adulte l'accompagne plus efficacement. Il peut alors mettre à sa disposition du matériel propre à susciter sa curiosité et son intérêt et lui fournir des occasions d'expérimenter, de se développer et de grandir.

0-18
MOIS 18-36
MOIS

Camille est habituée dans sa famille à des démonstrations affectueuses explicites. Aussi réclame-t-elle un contact privilégié avec l'éducatrice en arrivant le matin au service de garde, tandis qu'Antoine préfère, quant à lui, se diriger directement vers les jouets en prenant à peine le temps de dire bonjour. L'éducatrice organise donc le déroulement des activités du matin afin de répondre d'une façon différenciée aux besoins affectifs des enfants de son groupe.

Les **enfants ayant des besoins particuliers** ont eux aussi besoin de jouer, de se réaliser, d'apprendre à vivre en groupe et de développer toutes sortes d'habiletés. Si les lieux, le matériel ou l'intervention de l'adulte doivent parfois être adaptés en fonction de leurs limitations (enfants handicapés), ces enfants sont par ailleurs comme tous les autres enfants et ils n'ont qu'une envie, celle de s'amuser, de grandir, d'explorer leur environnement et d'apprendre à le maîtriser.

18-36
MOIS B

Que le petit Thomas fasse le parcours du jeu en rampant plutôt qu'en sautant, personne ne s'en étonne. Le groupe, enthousiaste, encourage Thomas à avancer!

3-5
ANS B

Avec l'aide de l'orthophoniste du CSSS, l'éducatrice a confectionné un imagier pour faciliter la communication avec Suzie, 3 ans, qui a un retard de langage. À son grand étonnement, l'imagier sert tout autant à stimuler le développement du langage de Lucas, qui n'a pourtant aucun retard sur ce plan²¹.

3.2 L'ENFANT EST LE PREMIER AGENT DE SON DÉVELOPPEMENT

La majorité des apprentissages que fait l'enfant découlent d'une aptitude naturelle et d'une motivation intrinsèque à se développer. Ils n'ont donc pas à être imposés de l'extérieur. Cette aptitude et cette motivation ont cependant avantage à être soutenues et encouragées par l'adulte. Tout au long de la journée, l'enfant interagit avec son environnement physique et social, et c'est grâce à ces interactions qu'il se développe sur tous les plans, selon son tempérament, mais aussi selon les stimulations physiques, sensorielles, affectives et sociales qu'il reçoit.

L'enfant apprend par l'exploration, l'interaction, l'observation, l'imitation et l'écoute : sa pensée se structure à partir de ce qu'il voit, entend, touche ou sent et à partir des rapports qu'il a avec les adultes et les enfants de son entourage. C'est un **apprentissage actif** : c'est en agissant que l'enfant construit sa connaissance de lui-même, des autres et de son environnement. Faire un geste, une action ou une activité, avec aide au début, puis sans aide, lui permet de développer sa confiance en lui et son autonomie. C'est le pédagogue suisse Johann Pestalozzi (1796-1827), puis l'Anglais Robert Owen (1771-1858), qui ont les premiers souligné l'importance, pour l'enfant, de faire des apprentissages autogérés plutôt que dirigés par l'adulte²².

L'enfant découvre les propriétés des objets en les manipulant et ajuste progressivement sa compréhension du monde en expérimentant, en observant et en communiquant avec les autres. Grandir et se développer est donc une **démarche essentiellement active**, dont l'enfant est le maître d'œuvre, et le rôle de l'adulte est de permettre, de faciliter, d'encadrer, de guider, d'accompagner et de soutenir cette marche de l'enfant vers l'autonomie.

C'est en s'appuyant sur ce principe que l'approche dite « de l'apprentissage actif » (*High Scope*) a été conçue en 1962 par David Weikart pour répondre d'abord aux besoins des enfants des quartiers défavorisés du Michigan. Cette approche a toutefois beaucoup évolué depuis ses débuts, au fur et à mesure que des recherches comparatives ou des études longitudinales ont permis d'isoler les éléments qui contribuaient à sa réussite, de sorte qu'elle s'applique désormais avec succès dans tous les milieux.

Selon cette approche, **l'apprentissage est** avant tout **une expérience sociale**, c'est-à-dire qui implique des interactions riches de sens entre les enfants et les adultes, et entre les enfants eux-mêmes. On l'appelle « apprentissage actif » parce qu'elle présuppose que **l'enfant apprend dans l'action**, que c'est par l'expérience avec divers objets qu'il construit son savoir. Elle repose sur l'initiative personnelle de l'enfant, qui l'amène à faire des expériences directes et immédiates sur la réalité et à réfléchir sur ces expériences. Elle comprend donc à la fois une activité physique **et** une activité mentale.

Les enfants entreprennent des actions ou des activités à partir de leurs champs d'intérêt, ils choisissent du matériel et décident de son utilisation, explorent ce matériel avec tous leurs sens, le transforment et le combinent à leur manière, et en même temps ils parlent entre eux de leurs expériences. Pendant ce temps, le personnel éducateur ou les RSG soutiennent les enfants. Ils ne leur disent pas quoi faire ni comment le faire mais les autorisent à prendre leur apprentissage en charge, les observent et interagissent avec eux. Leur rôle est de mettre à la disposition des enfants du matériel varié et stimulant et de leur fournir du temps et de l'espace afin qu'ils puissent s'adonner à toutes sortes d'activités. Il est aussi de leur donner l'occasion de faire des choix et de les aider à faire un retour sur leurs activités²³.

Dans l'approche qui favorise l'apprentissage actif, le personnel éducateur ou les RSG créent un environnement propice à l'émergence de certaines expériences, appelées **expériences clés** parce que tous les enfants, quelle que soit leur culture d'origine, les font et les répètent dans des contextes différents et sur de longues périodes. Fruit de collaborations entre chercheurs et praticiens, leur libellé évolue sans cesse, mais elles sont regroupées selon les catégories suivantes : la représentation créative et l'imagerie, le développement du langage et le processus d'alphabetisation, l'estime de soi et les relations interpersonnelles, le mouvement, la musique, la classification, la sériation, les nombres, l'espace et le temps²⁴. L'apprentissage actif et l'intervention démocratique, qui sera décrite plus loin (à la section 5.5), sont des concepts étroitement liés.

3.3 LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT EST UN PROCESSUS GLOBAL ET INTÉGRÉ

Le développement de l'enfant comporte **plusieurs dimensions** : affective, physique, motrice, sociale, morale, cognitive et langagière. Ces dimensions s'influencent l'une l'autre et elles sont toutes **interreliées**, même si chacune d'elles n'évolue pas nécessairement au même rythme. Le développement de l'une fait nécessairement appel aux autres et exerce un effet d'entraînement sur l'ensemble du développement de l'enfant.

0-18 MOIS 18-36 MOIS

Simon joue à déplacer divers objets avec des amis. Ce jeu fait d'abord appel à ses habiletés *motrices* de manipulation et de coordination de ses gestes. Mais il le fait en interaction avec d'autres enfants, et par conséquent il apprend à partager le matériel et l'espace avec d'autres (dimension *sociale*) et il ressent, puis exprime sa joie ou sa frustration (dimension *affective*). Il vocalise ou dit aux autres ce qu'il veut faire ou il commente les effets de ses actions (dimension *langagière*). Il explore enfin les propriétés des objets qu'il manipule en les comparant (plus gros, plus petit, plus lourd, plus léger) ou en les classant par couleur ou par forme (dimension *cognitive*).

C'est un médecin belge, Ovide Decroly (1871-1932), puis un Américain, John Dewey (1859-1952), qui ont le mieux illustré cet aspect du développement de l'enfant. Idéalement, chaque activité proposée à l'enfant aura donc pour but de toucher non seulement l'une ou l'autre de ces dimensions, mais également l'interrelation qui existe entre elles. L'espace sera aussi aménagé de façon à permettre à l'enfant d'explorer en toute liberté et en toute sécurité une grande diversité de matériel, et par conséquent de se développer sur tous les plans.

L'important est de **mettre l'accent** sur le processus plutôt que sur le produit, c'est-à-dire **sur l'exploration elle-même** plutôt que sur les réalisations de l'enfant ou sur l'acquisition d'habiletés précises. Car ce qui importe surtout, c'est que l'enfant développe sa capacité d'interagir de manière constructive et de plus en plus diversifiée avec son environnement.

Le personnel éducateur ou la RSG a donc un **rôle de médiation** entre l'enfant et l'univers qui l'entoure, c'est-à-dire qui consiste à donner un sens à ce que l'enfant voit, entend, fait ou voit les autres faire. Il est aussi de faire en sorte que, dans ce qu'il entreprend, chaque enfant se sente aimable et capable. L'importance de viser le développement global de l'enfant dans l'approche privilégiée par l'adulte sera abordée plus en détail aux chapitres 4 et 5.



3.4 L'ENFANT APPREND PAR LE JEU

Une des principales caractéristiques du jeu est le plaisir que l'enfant y éprouve. Le jeu constitue pour lui le moyen par excellence d'explorer le monde, de le comprendre, de l'imaginer, de le modifier et de le maîtriser. À ce titre, le jeu doit être considéré comme **l'outil principal par lequel l'enfant s'exprime, apprend et se développe**. Dès le XVIII^e siècle, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) soutenait que l'éducation à la petite enfance devait se faire dans le plaisir et passer par le jeu, et un grand nombre d'approches en éducation à la petite enfance ont ensuite mis l'accent sur cet aspect.

Dans la vie de l'enfant, **le jeu a plusieurs fonctions**. Il lui permet d'abord de faire de nombreuses découvertes sensorielles et de parfaire ses habiletés motrices, puis, plus tard, d'agir sur son environnement en le manipulant à sa guise et aussi d'expérimenter de nouveaux rôles sociaux. Le jeu permet ensuite à l'enfant d'apprendre à faire des choix, ce qui l'amène à développer à la fois son autonomie, sa créativité et son estime de soi. Il lui sert aussi à affronter ses peurs et à vaincre les monstres qui emplissent son imaginaire. Il constitue enfin un exutoire grâce auquel l'enfant peut évacuer ses tensions et ses frustrations²⁵.

Divers auteurs regroupent les jeux des enfants en différentes catégories. Piaget, par exemple, en distingue quatre : les jeux d'exercice, les jeux symboliques, les jeux de règles et les jeux de construction. Les **jeux d'exercice** sont les premiers jeux auxquels le poupon, le trotteur et l'enfant d'âge préscolaire jouent. Ils sont appelés ainsi parce qu'ils consistent à s'exercer en répétant plusieurs fois un geste ou une activité.

0-18
MOIS

Marie-Pier, 6 mois, prend plaisir à agiter un hochet et ainsi à produire un son. Ce faisant, elle apprend que la répétition d'un même geste produit le même effet. C'est le jeu d'exercice, fait de gestes simples et isolés qui se complexifient de plus en plus au fur et à mesure que le poupon acquiert une meilleure coordination.

18-36
MOIS

Sacha, 2 ans, refait toujours le même casse-tête. Il développe ainsi peu à peu sa motricité fine et sa coordination, augmente sa vitesse d'exécution et améliore sa représentation mentale des formes.

3-5
ANS

Le saut à la corde et le jeu de balle sont, pour leur part, des jeux répétitifs de types moteur et sensoriel plus sophistiqués auxquels Gaëlle, Gregory et Claude-Sophie, 3, 4 et 5 ans, jouent avec plaisir dès qu'ils en ont l'occasion.

Les **jeux symboliques** consistent quant à eux à faire semblant. Ils sont très présents chez les enfants de 2 à 7 ans environ et servent à exprimer la réalité telle que la perçoit et surtout la ressent l'enfant (jouer à la maman, au magasin, au docteur). Les **jeux de règles** se jouent en groupe et ils exigent que ceux qui y jouent respectent certaines règles (jouer à la cachette, aux billes, à divers jeux de société). Enfin, les **jeux de construction** comprennent tous les jeux qui consistent à assembler des objets ou des matériaux de diverses formes, matières ou couleurs (casse-tête, jeux de blocs, collages).

D'autres auteurs ont aussi décrit comment le jeu pouvait prendre plusieurs formes selon la nature et l'étendue de la participation des enfants : ils distinguent ainsi des **jeux solitaires**, des **jeux parallèles**, des **jeux associatifs** et des **jeux coopératifs**. Si les enfants de 2 ans ou moins jouent en général davantage à des jeux parallèles et ceux de 3 ans ou plus, à des jeux associatifs, chaque enfant peut, à l'occasion, revenir aux jeux qui caractérisaient des étapes antérieures de son développement.

Plusieurs études ont démontré l'existence de liens entre la qualité du jeu des enfants, en particulier du jeu symbolique, et divers aspects de leur développement cognitif, langagier, social et moral. Le personnel éducateur, le ou la RSG qui veut apporter une contribution éducative au développement des enfants doit donc tout d'abord leur **fournir un contexte** (espace, temps) **favorable au jeu**. Il ou elle peut également entrer dans leur jeu de façon à leur permettre de continuer autrement, d'explorer d'autres variantes ou d'amener le jeu à se complexifier, donnant ainsi l'occasion aux enfants de faire d'autres apprentissages²⁶.

De plus en plus de parents demandent par ailleurs au personnel éducateur ou aux RSG de montrer à nager, à danser ou à patiner à leur enfant, à utiliser un ordinateur ou à parler une deuxième langue. Le personnel éducateur ou les RSG soucieux du développement harmonieux des enfants doivent **rappeler** à ces parents **l'importance de viser le développement global** de leur enfant, c'est-à-dire dans toutes ses dimensions, **ainsi que celle de passer par le jeu**, la fantaisie et la créativité pour leur faire faire des apprentissages.

3.5 LA COLLABORATION ENTRE LE PERSONNEL ÉDUCATEUR OU LES RSG ET LES PARENTS EST ESSENTIELLE AU DÉVELOPPEMENT HARMONIEUX DE L'ENFANT

Les parents jouent un rôle majeur dans le développement de leur enfant. Ils sont non seulement ses premières figures d'attachement, ses premiers modèles et ses premiers éducateurs, mais ils sont aussi ceux qui l'accompagneront tout au long de sa vie. À l'entrée de l'enfant au service de garde, **les conversations avec les parents permettent** d'abord au personnel éducateur ou aux RSG **de connaître** et de saisir **la réalité** familiale **de l'enfant** ainsi que les particularités de ce dernier : goûts, champs d'intérêt, habitudes. Elles leur permettent également d'avoir accès aux valeurs et aux coutumes de la famille, ce qui facilitera leur compréhension du comportement de l'enfant en milieu de garde. De telles discussions permettent aussi aux parents de connaître la nature des services qui sont offerts à leur enfant, le programme éducatif du CPE, de la garderie, du ou de la RSG, le type d'approche utilisé dans l'interaction avec les enfants ainsi que les valeurs qui y sont préconisées.

Mais une relation de collaboration est plus qu'un simple échange d'information. Elle implique que le parent se sente le bienvenu lorsqu'il veut communiquer avec l'adulte à qui il confie son enfant, qu'il soit à l'aise de poser des questions, de donner son opinion, de faire part de ses besoins et de ses attentes à l'égard des soins donnés à son enfant. Elle suppose également qu'il perçoive clairement que l'ensemble des personnes du service de garde désire travailler de concert avec lui pour favoriser le bien-être et le développement harmonieux de son enfant.

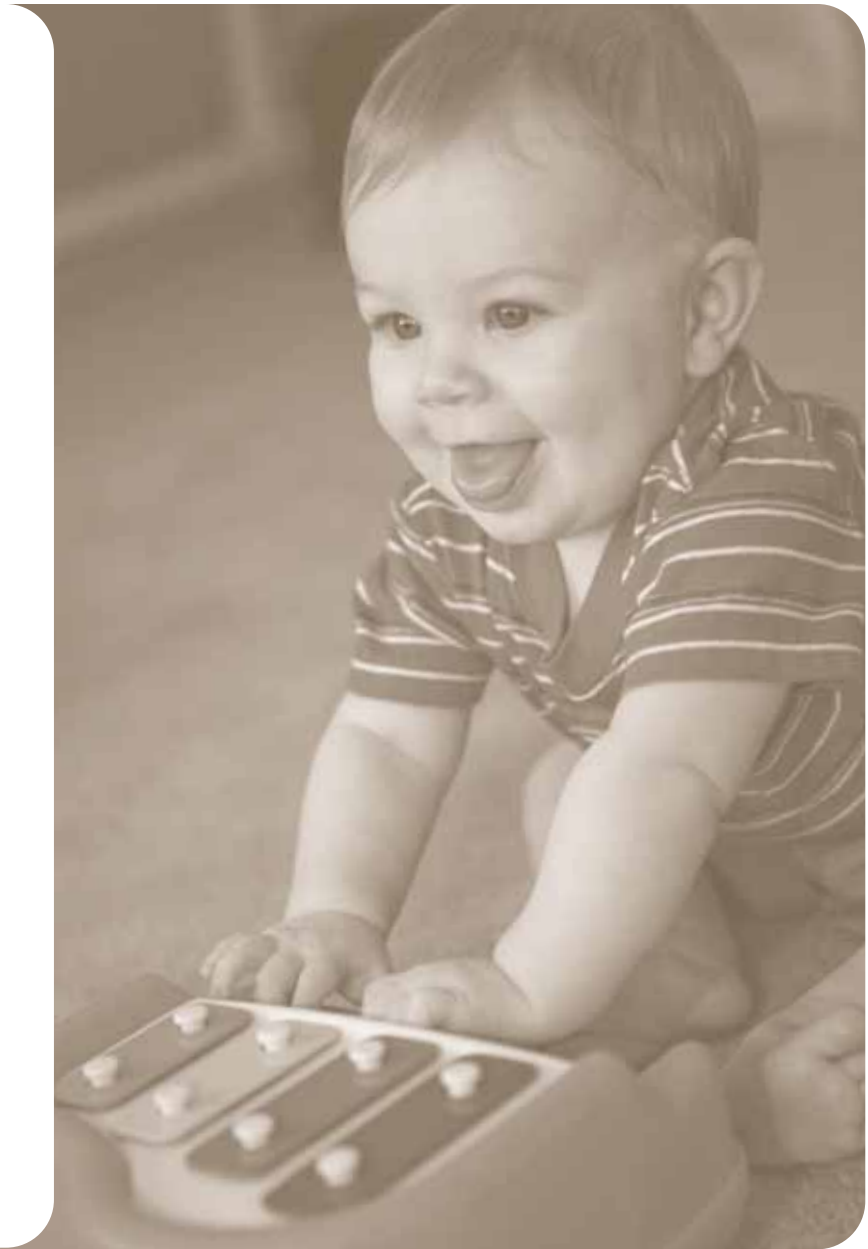
Une telle relation permet aux parents et au personnel éducateur ou aux RSG d'adapter leurs interventions en fonction de l'évolution de l'enfant à la maison comme au service de garde. Si parents et personnel éducateur ou RSG éprouvent des difficultés avec un enfant, par exemple, ils ont tout avantage à s'en parler en toute transparence afin d'élaborer des stratégies d'intervention communes et d'assurer une cohérence entre leurs actions. Ces discussions leur permettent de se soutenir mutuellement dans l'exercice de leurs compétences respectives²⁷.

Les recherches démontrent qu'un tel partenariat entre les parents et le personnel éducateur ou les RSG a de nombreux effets bénéfiques, à la fois pour les enfants, pour les parents et pour le personnel. Il peut même avoir des retombées à plus long terme, par exemple sur la qualité des relations que les parents entretiendront plus tard avec le milieu scolaire, qualité qui facilitera la réussite scolaire de leur enfant²⁸.

Pour aller plus loin :

- Comment chacun de ces principes est-il appliqué concrètement dans notre service de garde ? (Donner des exemples.)
- Ont-ils tous la même importance pour nous ?
- L'un d'entre eux nous paraît-il plus difficile à appliquer que les autres ? Si oui, lequel ? Pour quelle raison ?
- Qui pourrait nous aider à l'intégrer davantage dans nos interventions ?

20. Pour plus de détails sur ces différentes approches, voir M. LALONDE-GRATON, *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 2003, 225 p.
21. QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS, *Ensemble dans la ronde! Réussir l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance*, op. cit. [En cours de rédaction. À paraître].
22. M. LALONDE-GRATON, op. cit., p. 10.
23. M. HOHMANN et autres, *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire*, traduction de *Educating Young Children*, Montréal, Gaétan Morin, 2000, p. 12-31.
24. *Ibid.*, p. 266-267.
25. L. VYGOTSKY, «Play and its Role in the Mental Development of Children», dans J.S. BRUNER (éd.), *Play: Its Role in Development and Evolution*, New York (NY), Basic Books, 1976.
26. L.E. BERK et A. WINSLER, *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*, Washington (DC), National Association for the Education of Young Children, 1995.
27. M. HOHMANN et autres., op. cit., p. 63-78.
28. S. COUTU et autres, « La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche », *Éducation et francophonie*, vol. XXXIII, n° 2, 2005, p. 85-111.



4

Le développement global de l'enfant

En bref

Le développement de l'enfant est un processus global qui fait appel à plusieurs dimensions. Chacune d'elles intervient toutefois à des degrés divers, selon les apprentissages de l'enfant et les activités auxquelles il s'adonne.

La dimension affective

La satisfaction des besoins affectifs de l'enfant est tout aussi vitale que celle de ses besoins physiques. Aussi est-il de la plus haute importance de créer une relation affective stable et sécurisante avec l'enfant dès son entrée au service de garde, car c'est à partir de cette relation qu'il pourra se développer harmonieusement.

La dimension physique et motrice

Cette dimension fait référence aux besoins physiologiques, physiques, sensoriels et moteurs de l'enfant. Le développement de ses habiletés motrices (agilité, endurance, équilibre, latéralisation, etc.) comprend la motricité globale (s'asseoir, ramper, marcher, courir, grimper, saisir un objet...) et la motricité fine (dessiner, enfiler des perles, découper...). Offrir aux enfants la possibilité de bouger en service de garde favorise leur développement physique et moteur tout en les menant à acquérir de saines habitudes de vie et en prévenant l'obésité.

La dimension sociale et morale

Le milieu de garde offre à l'enfant l'occasion d'apprendre à entrer en relation avec d'autres, à exprimer et à contrôler ses émotions, à se mettre à la place de l'autre et à résoudre des problèmes. L'acquisition d'habiletés sociales et l'émergence d'une conscience du bien et du mal lui permettent d'entretenir des relations de plus en plus harmonieuses avec son entourage et de tenir compte de la perspective des autres avant d'agir.

La dimension cognitive

Un milieu de vie stimulant permet à l'enfant de développer ses sens, d'acquérir des connaissances et des habiletés nouvelles et de comprendre de plus en plus le monde qui l'entoure. Le personnel éducateur et les RSG soutiennent les enfants sur ce plan en favorisant chez eux la réflexion, le raisonnement et la créativité.

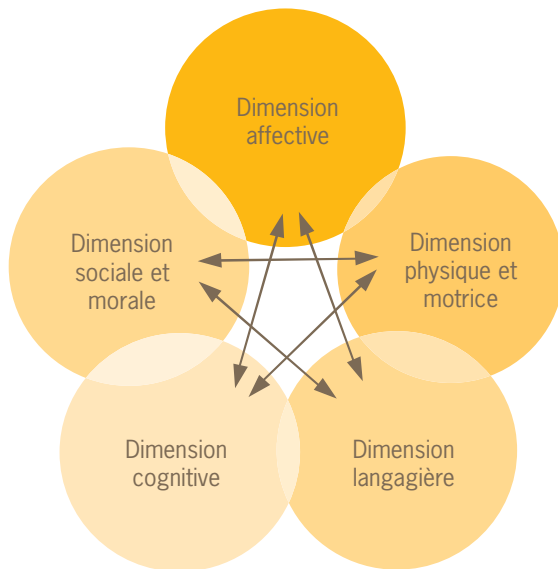
La dimension langagière

Le développement du langage et de la représentation symbolique est renforcé par la vie en groupe. Le personnel des services de garde contribue au développement des enfants sur ce plan en parlant avec eux et en les aidant à exprimer de mieux en mieux leurs besoins et leurs émotions, à poser des questions, à améliorer leur prononciation et leur vocabulaire.

Viser le **développement global** de l'enfant, cela signifie lui donner l'occasion de se développer sur tous les plans : affectif, physique et moteur, social et moral, cognitif et langagier²⁹. C'est accorder une égale importance à chacun d'entre eux et reconnaître qu'ils sont étroitement interreliés. Si de nombreux chercheurs ont démontré que ce développement suit un ordre ou une séquence relativement prévisibles, on sait aussi qu'il n'est toutefois pas linéaire, c'est-à-dire qu'il se fait parfois en accéléré, parfois au ralenti et parfois en dents de scie. Des situations nouvelles ou des difficultés, importantes ou non, peuvent parfois même engendrer des régressions dans ce développement.

Le personnel éducateur ou les RSG qui désirent accompagner adéquatement les enfants dans leur développement prendront plaisir à les stimuler, mais sans chercher à accélérer ce développement outre mesure, car les enfants seront mis bien assez tôt en contact avec la pression à la performance.

Figure 3. Le développement global de l'enfant



4.1 LA DIMENSION AFFECTIVE

Tous les êtres humains doivent d'abord combler leurs besoins physiologiques (boire, manger, bouger, éliminer, dormir) pour survivre, et l'enfant ne fait pas exception à cette règle. Il lui est cependant tout aussi vital de satisfaire son **besoin de sécurité**. Si ce besoin n'est pas comblé en tout premier lieu, il éprouvera des difficultés à se développer sur d'autres plans, à explorer son environnement, à se faire confiance, à acquérir une bonne estime de soi. C'est la raison pour laquelle il est essentiel que se tisse d'abord une relation privilégiée entre l'éducatrice, l'éducateur ou la RSG et chaque enfant dont elle ou il a la charge. Cela est d'autant plus important quand l'enfant est jeune (poupon ou trottineur) ou quand il vit dans un contexte de vulnérabilité.

Si, dans les services de garde en milieu familial, la stabilité de l'adulte qui prend soin de l'enfant est automatiquement assurée, il n'en est pas toujours de même dans les CPE ou les garderies. Idéalement, **chacun des enfants devrait pourtant avoir, là aussi, une éducatrice ou un éducateur attiré**, c'est-à-dire une personne avec laquelle il passe la majeure partie de sa journée. Ainsi, jour après jour, l'enfant est assuré de retrouver cette figure connue et rassurante et il peut prévoir qu'elle répondra adéquatement à ses besoins. La gestion du service de garde est également conçue de façon que les remplacements occasionnels ou réguliers soient effectués, dans la mesure du possible, par la même personne, en particulier avec les enfants plus jeunes ou ceux qui manifestent une plus grande insécurité³⁰.

L'adulte établit un lien de confiance avec l'enfant en répondant rapidement lorsqu'il est déstabilisé, malade ou en détresse. Le développement de routines et le fait d'avoir des réponses prévisibles rassureront également l'enfant et l'aideront à développer un **lien de confiance**. L'adulte responsable voit aussi à créer un environnement sécuritaire où l'enfant peut explorer tout à son aise. Il lui manifeste enfin son intérêt et le fait se sentir important.

La personne responsable permet également à l'enfant de développer sa **capacité d'exprimer et de contrôler ses émotions**, par exemple en mettant des mots sur ses émotions (ex. : « On dirait que tu es fier de toi », « Je pense que tu es fâché ») et en lui montrant des manières efficaces et constructives de les exprimer, de façon sécuritaire et respectueuse d'autrui. Elle l'aide également à développer sa **capacité de gérer les changements et les transitions**, que celles-ci surviennent dans le milieu familial de l'enfant (déménagement, arrivée d'un frère ou d'une sœur, etc.) ou au service de garde (changement de groupe, de local, d'éducatrice ou d'éducateur, entrée à l'école), en les introduisant de façon progressive si possible, en mettant l'accent sur leur aspect positif, en encourageant les autres enfants à montrer leur empathie et leur soutien à l'enfant concerné, en permettant à un enfant de se sentir triste ou en colère à l'occasion ou en modifiant temporairement ses attentes envers lui, par exemple.

Le personnel éducateur ou la RSG qui veut aider les enfants à se développer sur le plan affectif voit aussi à les aider à **construire et à renforcer leur estime de soi**. Pour leur permettre de découvrir qui ils sont et en quoi chacun d'eux est unique et différent des autres, il leur offre des activités variées et leur donne l'occasion de faire des choix et d'exploiter leurs forces. Il les félicite lorsqu'ils réussissent, affiche leurs productions et les encourage à parler de ce qu'ils vivent à l'extérieur du service de garde. Il apporte enfin son **soutien à l'enfant plus timide** en lui donnant des responsabilités, en lui faisant vivre des succès ou en le plaçant souvent avec les mêmes compagnons, de façon à l'aider à se faire des amis³¹.

La personne a aussi un rôle à jouer dans la **construction de l'identité personnelle et sexuelle** de l'enfant. Elle amène chaque enfant à savoir qu'il est un garçon ou une fille et à en être fier. Elle valorise autant l'un que l'autre et profite d'un geste ou d'une remarque sexistes de leur part pour les amener à réfléchir sur la question et à **adhérer aux valeurs d'égalité de la société québécoise**³².

Si la personne responsable ne peut éviter aux enfants de vivre des situations désagréables ou pénibles à l'occasion, elle peut enfin aider les enfants qui lui sont confiés à développer leur **résilience**, à nommer les problèmes qu'ils vivent et à y trouver des solutions satisfaisantes pour eux³³. Par la qualité de ses interventions, elle peut alors constituer un facteur de protection dans son développement.

4.2 LA DIMENSION PHYSIQUE ET MOTRICE

Pour développer cet aspect, le milieu de garde éducatif stimule d'abord la **perception sensorielle** du poupon, puis du trottineur, en le mettant en contact avec des couleurs et des formes, des sons, des odeurs, des saveurs et des textures. L'enfant y développe aussi sa conscience kinesthésique (ex. : la conscience d'être couché, assis ou debout), son organisation perceptuelle ainsi que sa coordination œil-main.

Au cours de la petite enfance et avec le soutien d'adultes bienveillants, l'enfant acquiert également diverses **habiletés motrices**, selon une séquence prédéterminée, mais toujours à son propre rythme. Il développe sa mobilité (se tourner, ramper, s'asseoir, se lever), sa motricité globale (lever la tête, prendre ou tendre un objet, marcher, grimper, courir, manipuler de gros objets) et sa motricité fine (prendre ou attraper de petits objets, enfiler des perles, tailler du papier, peindre, dessiner). Il développe aussi sa **latéralisation**, processus qui consiste à passer d'une utilisation indifférenciée de l'un ou de l'autre côté de son corps à une différenciation, puis à l'établissement d'une dominance d'un côté du corps sur l'autre. Cette dominance lui assure une plus grande efficacité dans ses mouvements et elle l'aidera plus tard à accomplir des tâches plus proprement scolaires, comme l'écriture.

L'enfant devient également avec le temps de plus en plus **autonome** dans sa capacité de satisfaire ses besoins physiques primaires : manger, s'habiller ou aller à la toilette seul. Ces situations constituent d'ailleurs des moments privilégiés pour lui faire acquérir de saines habitudes de vie, notamment sur le plan de l'hygiène (se laver les mains, se brosser les dents) et de l'alimentation (développer son goût pour des aliments variés et sains). C'est également par ses expériences sensorielles et motrices que le garçon ou la fille acquiert la représentation mentale de son corps et apprend à se situer dans l'espace. L'acquisition de ce qu'on appelle son **schéma corporel** lui permet d'établir les frontières de son corps et de mieux en situer les limites.

La richesse de l'environnement du service de garde permet aussi à l'enfant d'exercer ses perceptions sensorielles et motrices et de les organiser entre elles. L'acquisition d'habiletés telles qu'écouter avec attention, tenir un crayon, reconnaître sa droite et sa gauche, le haut et le bas, classer et sérier des objets, reconnaître le plus petit, le plus grand, le plus long, le plus mince, etc., contribue au développement de sa confiance en lui, de son estime de soi et de son identité. Ces habiletés sont en outre **préalables aux apprentissages scolaires proprement dits**, tels que l'écriture, la lecture et les mathématiques.

Les **périodes d'activités et de jeu** sont nécessaires au développement de l'enfant, tout comme les **périodes de repos et de détente**. Ces dernières permettent en effet à l'enfant de se reposer de la fatigue accumulée et du bruit ambiant propre aux services de garde et de préserver ses capacités d'attention. Le sommeil joue en effet un rôle fondamental dans le développement physique et mental de l'enfant, notamment en lui permettant de consolider ses apprentissages. Il importe donc que le personnel éducateur et les RSG respectent le rythme d'activité et de sommeil des enfants, particulièrement chez les poupons.

L'enfant a également besoin de se livrer à des activités qui demandent une grande dépense d'énergie comme courir, grimper, sauter. Ces activités permettent aux trottineurs et aux enfants d'âge préscolaire non seulement de relever des défis, mais aussi de **canaliser leur énergie**. Bouger, courir, grimper prédisposent également les enfants à effectuer ensuite des tâches ou des activités plus calmes et qui demandent de l'application et de la concentration, comme écouter un conte, faire un casse-tête ou inventer un jeu de rôles³⁴. Ces activités permettent également de **réduire les tensions**, l'agitation et les comportements agressifs chez les jeunes enfants, en plus de développer leur agilité physique et leur endurance. Permettre aux enfants de bouger et de courir chaque jour, à l'intérieur comme à l'extérieur, contribue enfin à les maintenir en bonne santé physique et mentale et prévient l'obésité³⁵.

4.3 LA DIMENSION SOCIALE ET MORALE

La dimension sociale est la capacité d'entretenir des relations souples et harmonieuses avec les autres, dans différents contextes. Stimuler le développement social d'un enfant dans un service de garde, cela signifie donc l'aider à développer sa **capacité** de faire confiance aux autres et **de bien s'entendre avec ses pairs**. La présence d'autres enfants et surtout le contact fréquent avec eux créent en effet un environnement propice à l'établissement de relations égalitaires. La taille des familles étant de plus en plus réduite, la vie en groupe dans un service de garde remplace ici les interactions avec les nombreux frères et sœurs que les enfants d'aujourd'hui n'ont plus et leur permet d'acquérir des habiletés qui étaient autrefois acquises dans le milieu familial³⁶.

Il ne suffit toutefois pas de rassembler des enfants dans un même lieu pour assurer leur socialisation. Ceux-ci doivent être soutenus dans cet apprentissage de la vie en groupe par des adultes qui les aident à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent (au lieu d'exprimer leurs malaises par des cris ou des coups), qui favorisent la découverte, le respect et l'acceptation des différences et qui savent les guider dans la gestion du stress, des conflits et des défis que cette vie en groupe engendre forcément à l'occasion.

Les pairs contribuent aussi au développement social de l'enfant en agissant comme **modèles**. L'intérêt de l'enfant pour ses pairs varie bien sûr en fonction de son âge. À la naissance, le nourrisson est plutôt indifférent aux autres enfants, mais, dès l'âge de 6 mois, il commence à entrer en relation avec eux, même si au début ces contacts sont encore limités et parfois maladroits. Entre un et 2 ans, l'enfant entrera surtout en relation avec ses pairs par l'entremise des objets qu'il offre, prend ou désire prendre. L'imitation est ensuite le principal mode de relation entre les enfants mais, graduellement, l'enfant devient capable d'entrer en relation avec ses pairs de façon plus interactive et de développer des premières amitiés, surtout avec d'autres enfants du même sexe³⁷.

C'est également à ce moment que la vie en groupe permet l'émergence de l'empathie, qui amène graduellement l'enfant à **coopérer**, à **partager** et à **faire des compromis**. Au service de garde, la fille ou le garçon apprend que tous ses désirs, de même que ceux de ses petits camarades, ne peuvent pas toujours être comblés. Elle ou il apprend que la vie en groupe comporte des règles, dont par exemple celles de respecter les autres, de prendre en considération leurs besoins et d'**attendre son tour**. Dans un groupe multiâge, elle ou il apprend à **prendre soin d'un enfant plus petit ou plus jeune**, à le protéger ou à lui montrer comment agir, à lui servir de modèle. Si les exigences de l'adulte sont bien adaptées au stade de développement atteint par l'enfant, elles faciliteront d'autant son intégration progressive à la vie en société.

Soutenir le développement social de l'enfant et sa socialisation, c'est donc lui permettre de développer sa personnalité tout en s'intégrant à un groupe, d'y prendre sa place mais sans prendre toute la place³⁸. C'est lui donner l'occasion de vivre des conflits et d'apprendre à les résoudre de façon pacifique, à partager l'espace et le matériel avec d'autres enfants et à respecter autant le faible que le fort.

Le **développement moral** de l'enfant est, pour sa part, intimement lié à son développement cognitif, affectif et social. Au cours de la petite enfance, il consiste, pour le garçon ou pour la fille, à devenir peu à peu capable de prendre en compte la perspective des autres avant d'agir. L'enfant d'âge préscolaire distingue peu à peu ce qui est permis de ce qui ne l'est pas, il prend progressivement conscience de **ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire en telle ou telle circonstance**, autrement dit des conventions sociales. Il estime généralement qu'une action est bonne ou mauvaise selon les conséquences positives ou négatives qu'elle entraîne pour lui.

Ce n'est que vers l'âge de 6 ou 7 ans que l'enfant commencera à distinguer ce qui est bien et ce qui est mal, ce qui est juste et ce qui ne l'est pas. Il importe donc que, dans ses interventions, la personne qui est responsable de l'enfant au service de garde tienne compte de sa capacité de prendre en considération le point de vue de l'autre, en fonction de son âge³⁹. Elle doit aussi tenir compte du fait que l'enfant doit parfois apprendre à composer avec les différences de valeurs et de normes qui peuvent exister entre son milieu familial et son milieu de garde.

4.4 LA DIMENSION COGNITIVE

Certaines variables physiologiques influencent le développement cognitif de l'enfant, notamment le niveau de maturité atteint par son système nerveux. Celui-ci joue en effet un rôle prépondérant dans le développement des sens dont il se sert pour établir des liens entre les objets, les personnes et les situations qu'il rencontre.

La dimension cognitive se développe aussi grâce aux interactions de l'enfant avec les personnes et les objets de son environnement, d'où l'importance que son milieu de vie soit stimulant⁴⁰. On trouve idéalement dans cet environnement du matériel et des jeux qui rejoignent ses goûts, qui l'amènent à découvrir, à expérimenter et à persévérer pour acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés.

18-36
MOIS

Inviter l'enfant de 2 ou 3 ans à classer, à sérier, à assembler, à démonter, à remplir et à vider des objets développe son sens de l'observation, l'aide à se familiariser avec les propriétés des objets et lui sert à acquérir la notion de quantité ou à reconnaître les différences et les ressemblances.

Quand le matériel et les défis proposés correspondent au niveau de développement de l'enfant, celui-ci se développe à la mesure de son potentiel, et cela prépare les apprentissages subséquents, tout en évitant de le décourager. L'**organisation spatio-temporelle** facilite également le développement cognitif de l'enfant, qui doit avoir suffisamment de temps et d'espace pour jouer, explorer, se questionner, manipuler et découvrir à son propre rythme.

L'enfant développe également ses habiletés cognitives en prenant l'initiative de ses activités, en étant créatif et en utilisant son **imagination**. Lorsqu'il joue, l'enfant expérimente et raffine des habiletés telles que **le raisonnement, la déduction, l'analogie et la représentation symbolique**. Le jeu lui permet notamment de classer, de sérier, de se situer dans le temps et dans l'espace, d'inventer et de reconnaître le sens véhiculé par les objets, les images, les sons, les odeurs et les situations.

L'adulte responsable de l'enfant dans le milieu de garde soutient son développement cognitif en le questionnant sur ce qu'il fait et en discutant avec lui de ses découvertes. Ainsi, il l'aide à **structurer sa pensée** par la réflexion et le raisonnement, à se familiariser avec la notion de quantité, à reconnaître les ressemblances et les différences dans ce qu'il perçoit, à déduire et à comparer. L'enfant plus vieux s'initie même progressivement à la pensée abstraite en apprenant à utiliser des symboles, des pictogrammes ou en évoquant des situations passées ou imaginées.

Le développement cognitif est par ailleurs étroitement lié à la dimension affective et sociale. Un enfant en confiance est plus disposé à apprendre. Un enfant bien intégré au groupe est plus enclin à s'intéresser aux autres et à son environnement. De même, les apprentissages d'ordre cognitif sont étroitement liés au développement du langage : celui-ci permet en effet à l'enfant de réfléchir et de traduire en mots ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il crée ou ce qu'il invente.

Grâce à son cadre de vie et aux activités qu'il propose à l'enfant, le service de garde lui permet enfin de progresser dans sa **compréhension du monde**. Jour après jour, l'enfant saisit de mieux en mieux les relations entre les objets et entre les événements, construit sa pensée, apprend à raisonner avec cohérence et à élaborer des **stratégies pour résoudre les problèmes** qui se présentent à lui. Il apprend graduellement à observer une situation, à reconnaître un problème, à imaginer des pistes de solutions, à les expérimenter et, dans ses essais et ses erreurs, à tirer les conclusions qui s'imposent.

4.5 LA DIMENSION LANGAGIÈRE

La vie en groupe favorise enfin le développement des habiletés langagières (orales, graphiques, corporelles et artistiques) et de la représentation symbolique, habiletés qui jouent un grand rôle dans l'évolution de la pensée de l'enfant. Ainsi, les interactions avec les autres, associées aux différentes représentations de l'univers culturel (images, livres, objets, etc.), stimulent la compréhension du langage parlé et l'expression verbale des émotions et des idées de l'enfant.

Les interactions verbales de l'enfant avec les adultes et avec ses pairs lui permettent de comprendre qu'à un objet est associé un son qu'il tente progressivement de reproduire. Peu à peu, l'enfant reproduit des sons, acquiert du vocabulaire et progresse, tant sur le plan de la **compréhension** que de l'**expression** orale. Pour stimuler le développement du langage oral, le personnel éducateur ou les RSG peuvent donc **nourrir le plaisir que les enfants ont à jouer avec les mots** en leur faisant prendre conscience qu'il y a des mots drôles, des mots qui chantent, des mots qui riment, des mots qui commencent par le même son, etc., autrement dit en les aidant à développer leur **conscience phonologique**. Ils peuvent accompagner les activités quotidiennes de comptines (ex. : pour la collation, pour le rangement des jouets, pour l'habillage, etc.), de chansons ou de poèmes, pour rendre ces activités plus amusantes⁴¹.

0-18
MOIS

Pour les poupons, être mis en présence d'objets variés et colorés, d'images, de livres et de jouets permet de mettre des mots sur les objets qui les entourent et sur leurs actions. L'adulte stimule ainsi le développement de leur langage, et par ricochet leur développement cognitif et social.

L'adulte porte aussi attention au **vocabulaire** de l'enfant, à sa **prononciation**, à l'ordre des mots dans ses phrases ou encore à l'usage qu'il en fait, car les recherches ont démontré que le niveau de vocabulaire d'un enfant constituait un bon prédicteur de sa réussite scolaire ultérieure. Mais ce n'est pas tout de prononcer des mots correctement, il faut aussi pouvoir utiliser le langage de manière appropriée à la situation : exprimer des émotions, poser des questions, faire des liens entre des faits ou des événements.

Pour favoriser l'acquisition du **langage oral**, il faut prendre le temps d'écouter l'enfant, lui parler de ce qu'il vit, de ce qui l'intéresse ou de ce qui retient son attention. Le personnel éducateur ou la RSG encourage l'enfant à décrire ce qu'il voit, à exprimer ce qu'il ressent. Il le soutient lorsqu'il essaie de communiquer avec les autres, l'incite à utiliser des mots nouveaux, corrige ses erreurs de sens, reformule correctement ses phrases et surtout, donne un sens à ses comportements – par exemple en interprétant les gestes qu'il fait (« Tu aimerais avoir le ballon? »). Il est attentif à ce que l'enfant dit plutôt qu'à la façon dont il le dit, tout en lui procurant le mot juste ou encore en prolongeant sa phrase de façon à ajouter de l'information.

Le service de garde est également un excellent milieu de stimulation et d'exercice d'autres formes de langage, telle l'expression corporelle et artistique. La **création artistique** permet à l'enfant d'exprimer ses idées et ses émotions de manière de plus en plus précise et nuancée : exercer sa voix (chansons, comptines), ses mouvements (danse, mime, musique), ses imitations (jeux de rôles) et ses représentations en deux ou trois dimensions (construction, modelage, peinture, dessin). Le personnel éducateur et les RSG ont aussi un rôle important à jouer, particulièrement en milieu défavorisé, en matière d'**éveil à la culture** environnante : films, pièces de théâtre, concerts ou autres productions pour enfants.

L'éducatrice ou la RSG éveille enfin l'enfant au **monde de la lecture et de l'écriture**, notamment en interagissant avec lui pendant la lecture d'une histoire (parler des personnages, des événements clés, du dénouement, etc.) ou encore en l'invitant à faire un bricolage à partir d'une histoire entendue⁴². Elle multiplie les occasions de contact de l'enfant avec des livres, des affiches, des images ou un ordinateur, l'encourage à dessiner des formes, lui demande de raconter une histoire qui sera ensuite inscrite dans un cahier ou de mimer diverses situations, le tout toujours sous forme de jeu. Les recherches démontrent en effet que les enfants à qui un adulte a commencé à faire la lecture tôt, idéalement avant l'âge de 3 ans et demi, sont avantagés sur le plan de l'acquisition du vocabulaire et sur celui de la réussite scolaire ultérieure⁴³.

Le service de garde qui en a la possibilité aura avantage à rechercher la collaboration des divers spécialistes du centre de santé et de services sociaux (CSSS, volet CLSC) de son territoire, qui devraient pouvoir le soutenir dans son action et lui suggérer diverses activités préventives et correctives, notamment en rapport avec le développement moteur (ergothérapeute, physiothérapeute), affectif (psychologue), social (psychoéducateur) et langagier (orthophoniste) des enfants.



Pour aller plus loin :

- Quelles activités ou interventions faisons-nous pour favoriser le développement affectif des enfants qui nous sont confiés? Leur développement moteur? Leur développement social? Leur développement cognitif? Leur développement langagier?
- Favorisons-nous l'ensemble de ces dimensions ou en privilégions-nous quelques-unes seulement? Y en a-t-il une qui est plus négligée? Si oui, laquelle?
- Qui pourrait nous aider à nous assurer que nos activités stimulent toutes les dimensions du développement de l'enfant?
- Pouvons-nous faire appel aux services d'orthophonie, d'ergothérapie, de psychomotricité ou autre du CSSS (volet CLSC) de notre territoire, à des organismes communautaires ou à d'autres ressources : parents, stagiaires ou autres?

- 29 R. CLOUTIER, P. GOSSELIN et P. TAP, *Psychologie de l'enfant*, 2^e édition, Montréal, Gaétan Morin, 2005, p. 105-148 et 353-382. Voir aussi S.W. OLDS et D.E. PAPALIA, *Le développement de l'enfant*, édition abrégée de *Développement de la personne*, 5^e édition, adaptation sous la direction de Carole Ledoux, Laval, Groupe Beauchemin éditeur, 2004, 320 p.
- 30 M. HOHMANN et autres, *op. cit.*
- 31 ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ MENTALE, *À manipuler avec soin : des stratégies pour promouvoir la santé mentale des jeunes enfants fréquentant des services de garde communautaires*, Toronto (ON), L'Association, 2004, 43 p.
- 32 Voir par exemple L. GARIÉPY, *Jouer, c'est magique : Programme favorisant le développement global des enfants*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, 1998, tome 2, ainsi que *Les p'tits égaux*, un répertoire d'activités pour la construction de rapports égalitaires entre les garçons et les filles de cinq à huit ans (www.lespitsegaux.org/).
- 33 R. BROOKS et S. GOLDSTEIN, *Nurturing Resilience in Our Children: Answers to the Most Important Parenting Questions*, Chicago (IL), Contemporary Books, 2003. Voir aussi B. CYRULNIK, *op. cit.*
- 34 S. GRAVEL et J. TREMBLAY, *Développer l'intervention en psychomotricité auprès des enfants*, Jonquière, TRÉFIE (Tandem de recherche en éducation et en formation des intervenants auprès des enfants), Cégep de Jonquière, 2004, 291 p.
- 35 Voir à ce sujet QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, *Investir pour l'avenir. Plan d'action gouvernemental de promotion des saines habitudes de vie et de prévention des problèmes reliés au poids 2006-2012*, *op. cit.* (voir référence 9, p. 10).
- 36 A. BEAUDIER et B. CÉLESTE, *Le développement affectif et social du jeune enfant*, 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2005, 186 p. (Cursus).
- 37 K. PARK et E. WATERS, « Security of Attachment and Preschool Friendship », *Child Development*, n° 60, 1989, p. 1026-1081. Voir aussi S.W. OLDS et D.E. PAPALIA, *op. cit.*, p. 219-222.
- 38 S. HOPKINS (éd.), *Hearing Everyone's Voice: Educating Young Children for Peace and Democratic Community*, Redmond (WA), Child Care Information Exchange, 1999.
- 39 Pour en savoir plus, voir : L. KOHLBERG, *The Psychology of Moral Development: the Nature and Validity of Moral Stages*, San Francisco (CA), Harper and Row, 1984, 729 p. (Essays on Moral Development Collection, v. 2); C. GILLIGAN et autres, *Mapping the Moral Domain: a Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education*, New York (NY), Cambridge University Press, 1988, 324 p., et E. TURIEL, C. HILDEBRANT et C. WAINRYB, « Judging Social Issues: Difficulties, Inconsistencies and Consistencies », dans W.C. BRONSON (éd.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, série n° 224, vol. 56, n° 2, 1991, 119 p.
- 40 J. PIAGET, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1970; L. VYGOTSKY, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1978, 159 p.
- 41 E. WEITZMAN, *Apprendre à parler avec plaisir : comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des garderies et des prématernelles*, Toronto (ON), Hanen Resources Centre, 1992, 322 p.
- 42 Voir à ce sujet J. THÉRIAULT et N. LAVOIE, *L'éveil à la lecture et à l'écriture... une responsabilité familiale et communautaire*, Outremont, Logiques, 2004, 149 p.
- 43 INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Commencer l'école du bon pied : facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle*, Québec, L'Institut, vol. 4, fascicule 1, 2006, 16 p.

Partie 2

APPLICATION



Comme on vient de le voir, les interventions du personnel éducateur et des RSG doivent s'inspirer de certains fondements théoriques et de certains principes de base, et prendre en compte les plus récentes connaissances sur le développement de l'enfant.

La reconnaissance du rôle actif de l'enfant dans son propre développement, de son plaisir à découvrir et à expérimenter par le jeu, le respect de son rythme, de ses besoins et de ses goûts, de son droit de choisir les activités et le matériel qui l'intéressent, l'encouragement à développer son autonomie, sa confiance en lui et en autrui, à communiquer avec ses pairs dans le respect des différences, à trouver des solutions aux difficultés qui se présentent à lui et à créer, telles sont les principales notions clés qui doivent guider le personnel éducateur ou les RSG dans leurs interventions auprès des enfants.

Depuis quelques années et grâce, notamment, aux diverses formations offertes par les associations et regroupements professionnels, de plus en plus d'éducatrices et d'éducateurs et de RSG ont intégré dans leur pratique éducative les objectifs de développement global et les principes de base énoncés dans la première partie du programme éducatif. Il s'agit cependant d'un processus qui est toujours à parfaire.

Voyons maintenant comment ces éléments plus théoriques peuvent se traduire concrètement dans la pratique, c'est-à-dire comment on peut les appliquer :

- à l'intervention éducative auprès des enfants;
- à la structuration des activités offertes;
- à l'aménagement des lieux de garde;
- et enfin à la relation que le personnel éducateur ou les RSG ont avec les parents.

Chaque service de garde est invité à s'inspirer de ces applications, proposées à **titre d'illustration**, à les enrichir et à les adapter afin de répondre à ses besoins (ex. : établir un programme d'activités équilibré, choisir un matériel éducatif approprié, planifier un programme de formation continue pour soi-même ou pour son équipe). Chaque personne travaillant dans un service de garde est aussi invitée à s'interroger sur sa pratique, seule ou avec des collègues, dans un esprit de recherche continue de la qualité.

5

L'intervention éducative

En bref

L'intervention éducative est le processus par lequel le personnel éducateur et les RSG agissent auprès de chacun des enfants de façon à répondre le mieux possible à ses besoins. Elle comporte **quatre étapes** :

L'observation

Cette étape, importante mais souvent négligée, permet de connaître les goûts, les besoins et les capacités de chaque enfant. L'information recueillie oriente les interventions, en plus d'alimenter les discussions avec les parents. Afin d'en faciliter l'analyse, les observations sont consignées par écrit à l'aide de différents outils : fiche anecdotique, grille d'observation, journal de bord, feuille de rythme (pour les poupons), etc.

La planification et l'organisation

Cette étape permet de prévoir les activités et les interventions qui répondront le mieux aux besoins et aux goûts des enfants, d'une manière équilibrée, de sélectionner le matériel et de préparer l'environnement physique de façon que les activités se déroulent sans encombre. L'établissement d'un horaire quotidien donne des points de repère aux enfants et permet d'assurer une bonne transition entre les activités. Cet horaire respecte le rythme de développement des enfants et demeure souple afin de laisser de la place pour les imprévus.

L'intervention

Au cours de cette étape, le personnel éducateur ou les RSG accompagnent les enfants dans leurs activités et interviennent au besoin pour les soutenir et les encourager. Ils ou elles enrichissent leurs jeux en proposant des variantes ou en y introduisant des éléments nouveaux de façon que les enfants se développent en allant du connu vers l'inconnu.

La réflexion-rétroaction

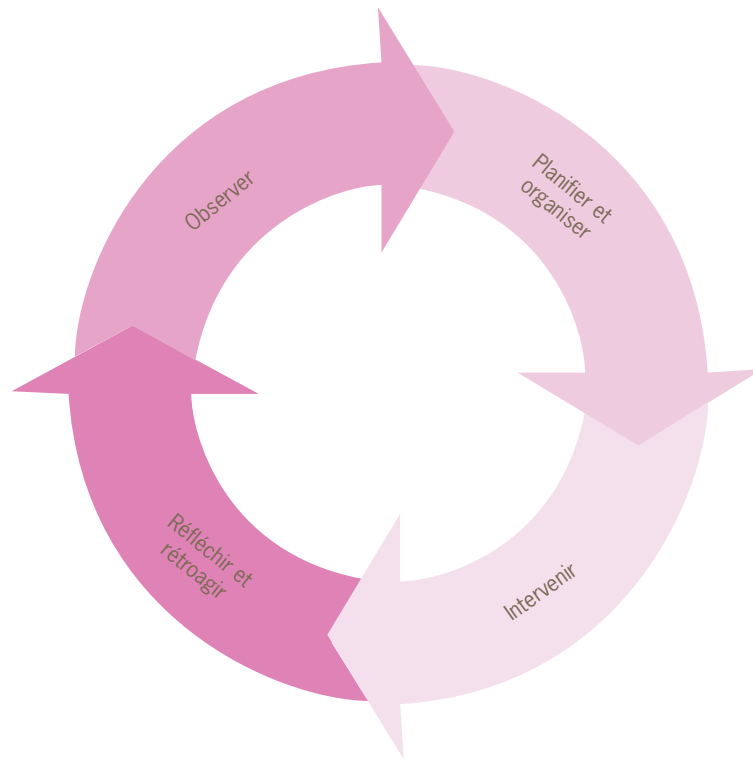
Cette étape permet au personnel éducateur ou aux RSG de se questionner sur leurs pratiques et de réajuster leurs interventions. Elle leur permet également d'évaluer l'ensemble des éléments qui ont été mis en place afin d'assurer le développement global et harmonieux des enfants. Elle contribue enfin à la cohérence dans les interventions de l'équipe éducative et à l'amélioration de la qualité des services.

Il existe également **différents styles d'intervention**, c'est-à-dire différentes façons d'intervenir auprès des enfants en milieu de garde. Certains sont plus autoritaires, d'autres plus permissifs, et d'autres enfin plus démocratiques.

L'intervention démocratique favorise le libre choix de l'enfant et l'incite à participer aux décisions, dans la mesure de ses capacités et dans le respect de certaines règles de conduite et de sécurité. L'adulte soutient l'enfant dans ses initiatives tout en respectant son rythme de développement. Il encourage l'enfant à entretenir des relations avec ses pairs et à prendre sa place dans le groupe. En misant sur les champs d'intérêt et les forces de chaque enfant, ce style d'intervention favorise son autonomie et sa confiance en lui tout en lui offrant de belles occasions de se socialiser.

L'intervention éducative est ce qui permet au personnel éducateur ou aux RSG de répondre adéquatement aux besoins des enfants. C'est un processus qui comporte quatre étapes : l'observation, la planification et l'organisation, l'intervention, puis la réflexion-rétroaction. L'ensemble du processus peut se faire en quelques minutes (lorsqu'une action immédiate s'impose) ou se dérouler sur une ou plusieurs journées⁴⁴.

Figure 4. Le processus de l'intervention éducative



5.1 L'OBSERVATION

L'observation permet d'abord au personnel éducateur ou à la RSG de bien **connaître** chaque enfant de son groupe. Elle constitue une composante essentielle de son travail. Toutes les autres étapes découlent des résultats de l'observation. Celle-ci lui permet de connaître ce qui intéresse les enfants, leurs préférences, leur tempérament, leur sensibilité, leur état de santé et leur état émotif, leurs forces et leurs difficultés, leur niveau de compétence dans l'interaction avec les autres et avec leur environnement, les habiletés qui sont acquises et celles en voie de l'être. Elle lui fournit **des faits qui vont alimenter sa réflexion, puis son action** auprès des enfants, en plus d'alimenter ses discussions avec les parents.

En observant les enfants, le personnel éducateur ou la RSG est aussi mieux en mesure de saisir la dynamique du groupe (style de leadership, qualité des interactions, types de communication, etc.). Cette connaissance lui permettra de favoriser davantage le développement global de chacun par la suite. L'observation lui offre aussi l'occasion de s'assurer que l'aménagement des lieux et le matériel mis à la disposition des enfants sont adéquats, sécuritaires, variés et intéressants.

Par l'observation, on peut aussi déceler d'éventuelles difficultés chez certains enfants et être ainsi plus en mesure de leur offrir le soutien approprié. L'observation peut, par exemple, révéler qu'un enfant termine rarement les activités qu'il entreprend. La personne qui aura décelé cette difficulté peut mettre en œuvre différents moyens pour maintenir l'intérêt de l'enfant plus longtemps et l'encourager à terminer ce qu'il entreprend. L'observation permet d'orienter les apprentissages qu'un enfant pourra faire dans une situation qu'il aura lui-même choisie. Elle révèle aussi les nouveaux défis que l'enfant semble prêt à relever.

Le recours à différentes techniques d'observation permet de **conserver une certaine neutralité** vis-à-vis de l'enfant observé. L'inscription systématique des données d'observation constitue une source importante de renseignements qui peut être régulièrement consultée, analysée et évaluée. Ainsi, la fiche anecdotique constitue un bon exemple d'outil d'observation directe. L'éducatrice ou la RSG y décrit un comportement précis de l'enfant de même que le contexte dans lequel il survient (le jour, l'heure, le matériel utilisé, la présence ou l'absence de pairs, l'emplacement de l'action). Elle y note avec précision et concision le comportement de l'enfant. Ces notes doivent pouvoir être facilement comprises lorsqu'elles sont consultées quelque temps plus tard.

La personne s'en tient à des faits observables, en évitant toute forme de jugement. Cependant, pour bien utiliser les faits recueillis lors de l'observation, elle doit **interpréter ces faits** à la lumière de la connaissance qu'elle a de l'enfant. La fiche anecdotique permet également de consigner des événements particuliers, des activités inhabituelles, des anecdotes et des comportements qui rendent compte des compétences de l'enfant, de ses efforts ou de ses difficultés. L'observation se fait habituellement au quotidien, à différentes périodes de la journée, en se concentrant sur un enfant à la fois.

Plusieurs autres outils d'observation existent également : journal de bord, rapport quotidien, carnet de notes, grille d'observation, feuille de rythme, description à thème, liste à cocher⁴⁵, etc. La personne choisit en fait celui avec lequel elle se sent le plus à l'aise selon l'âge de l'enfant, le type d'observation qu'elle désire consigner et ses buts. Veut-elle faire un bilan des acquis de l'enfant depuis un certain temps (par exemple, l'acquisition d'une habileté), décrire les progrès qu'il a faits dans l'une ou l'autre dimension de son développement, déterminer la place qu'il occupe dans le groupe ou encore cerner une difficulté particulière qu'il tente de surmonter ?

0-18
MOIS

Pour les poupons, une feuille de rythme peut être utile pour recueillir de l'information qui sera communiquée aux parents. On peut y noter de l'information concernant son sommeil, ses selles, son appétit, ses pleurs, son état affectif, etc.⁴⁶.

En prenant l'habitude d'observer les enfants quotidiennement, l'adulte responsable sera mieux en mesure d'organiser ensuite ses interventions : aménager le local, trouver et mettre à la disposition des enfants le matériel dont ils ont besoin pour se livrer à des jeux qui rejoignent leurs champs d'intérêt et qui tiennent compte de leur niveau de développement.

5.2 LA PLANIFICATION ET L'ORGANISATION

La deuxième étape comporte plusieurs aspects, soit : l'établissement de l'horaire de la journée, l'organisation des activités, l'aménagement des lieux et la préparation du matériel à mettre à la disposition des enfants. Elle vise à ce que les activités et les expériences proposées aux enfants les stimulent, les fassent cheminer et grandir, dans le respect de leurs goûts et de leur rythme.

Elle permet, d'une part, d'**instaurer un équilibre entre les divers types d'activités proposées** : activités spontanées et dirigées, activités plus calmes et plus actives, activités extérieures et intérieures. Ainsi, le personnel éducateur et les RSG offrent aux enfants un cadre qui leur permet de vivre en alternance des moments de stimulation et d'intériorisation adaptés à leur rythme et exempts de pression inutile. Une bonne variété d'activités suscite habituellement un intérêt plus soutenu chez les enfants et permet de modifier les modes d'encadrement et d'animation utilisés. Cela permet aussi aux enfants de vivre des expériences individuelles, en petit groupe ou en grand groupe. La variété stimule le développement global, en ce sens que chaque type d'activité suscite une expérience particulière, différente et complémentaire aux précédentes ou aux suivantes. Le personnel éducateur et les RSG prennent soin de planifier également des périodes d'atelier libre, ce qui laisse aux enfants le loisir d'apprendre à organiser eux-mêmes leur temps et leurs activités et offre à l'adulte de bonnes occasions d'observer les enfants.

La planification **facilite** en outre **le déroulement** des diverses activités de la journée (activités de routine, sorties, jeux libres, activités en grand groupe, etc.) **et permet d'assurer une bonne transition** entre elles. En planifiant du matériel et des activités (comptines, chansons, exploration d'un nouveau matériel, etc.), l'adulte facilite la tenue de ces activités régulières et quotidiennes dans une atmosphère de plaisir, tout en évitant des moments d'attente inutiles, ce qui le rend plus disponible pour interagir avec les enfants.

Une bonne planification sert également à **tenir compte de l'âge des enfants** ainsi que de leur besoin de stabilité et de sécurité affective. Ainsi, un horaire quotidien assez stable d'une journée à l'autre permet aux enfants d'anticiper et d'imaginer les activités à venir. Ils se construisent alors des repères temporels qui les rassurent et leur permettent de se sentir plus en confiance.

La planification **doit cependant demeurer souple**. Si la personne se garde une marge de manœuvre, elle peut plus facilement tirer parti des imprévus qui ne manquent pas de survenir (intérêt marqué des enfants pour une activité qu'ils désirent poursuivre plus longtemps, changement dans les conditions météorologiques, arrivée d'un nouvel enfant au sein du groupe, etc.). Chez les enfants un peu plus vieux, une partie de la planification peut aussi se faire en collaboration avec eux, notamment dans un modèle ou une approche ouverts. Une telle souplesse assure le respect des goûts des enfants ainsi que celui de leur rythme de développement.

0-18
MOIS

La structuration des activités pour les poupons est organisée en fonction du déroulement des rituels de soins et des activités habituelles – l'arrivée et le départ, les périodes de jeu, les collations et les repas, la sieste, les jeux à l'extérieur, etc. –, parmi lesquels prennent place des activités de soins personnels (changement de couche, habillage) qui permettent des moments de tête-à-tête très importants avec chaque enfant, selon son besoin et son rythme propres. Ces moments favorisent le développement d'une relation affective privilégiée entre l'adulte et l'enfant⁴⁷.

L'adulte peut parfois envisager d'effectuer une planification à long terme, selon l'intérêt des enfants ou en fonction d'un thème précis (fête ou saison, par exemple). Cependant, même dans ce cas, une planification régulière et quotidienne demeure utile pour s'assurer que l'aménagement des lieux et le choix des activités répondent aux besoins et rejoignent les champs d'intérêt des enfants.

Après avoir planifié l'horaire et les activités à proposer aux enfants au cours de la journée ou de la semaine à venir, la personne organise l'environnement de façon que les activités puissent se dérouler sans encombre. Cette étape suppose de sélectionner et de préparer le matériel nécessaire de même que d'aménager le local en conséquence. Cette préparation peut se faire avec la collaboration des enfants, du moins chez les plus âgés.

5.3 L'INTERVENTION

Tout au long de la journée et pendant que se déroulent les activités, l'adulte responsable d'un groupe d'enfants demeure disponible et attentif au vécu des enfants afin de **les accompagner et de les guider** dans leurs découvertes et leurs apprentissages. Ainsi, il intervient à la demande de l'enfant, quand celui-ci fait face à un problème qu'il ne peut résoudre seul ou pour l'encourager et le soutenir lorsqu'il ne sait plus à quel jeu jouer ou semble s'ennuyer. Il peut aussi, en cours de route, modifier son aménagement ou proposer aux enfants du matériel complémentaire de façon à enrichir leurs jeux et à favoriser les expériences stimulantes. Il faut cependant prendre garde de **ne pas faire les choses à la place de l'enfant**, mais de le laisser agir afin de lui permettre d'être son propre agent de développement.

18-36
MOIS

Afin de *favoriser le développement du concept de sériation*, par exemple, on peut disposer sur la table des contenants de différentes grosseurs de même que leurs couvercles respectifs, afin que les enfants puissent s'amuser à associer le bon pot au bon couvercle (association d'un ensemble d'objets à un autre par essais et erreurs).

Le rôle de l'adulte responsable consiste à **encourager** le plus possible **les enfants à explorer** le monde autour d'eux, en tenant compte de leurs goûts particuliers du moment. Il soutient chaque enfant afin qu'il planifie ses activités, les accomplit et fasse un retour sur ses expériences. Il invite les enfants à choisir des activités, des compagnons de jeu, du matériel, etc., les encourage à utiliser le matériel mis à leur disposition, à se joindre à des pairs, les incite à parler de leurs découvertes et de leurs expériences et répond aux besoins qu'ils manifestent.

5.4 LA RÉFLEXION ET LA RÉTROACTION

La quatrième et dernière étape, la réflexion-rétroaction, permet au personnel éducateur ou aux RSG de **faire le point** sur ce qui s'est passé au cours d'un événement ou d'une activité durant la journée et de planifier les interventions du lendemain en fonction de leur réflexion et de leur rétroaction. Cette étape leur permet aussi de **se questionner sur leurs pratiques** afin de ne pas s'enliser dans une routine qui ne répondrait plus aux besoins des enfants. Le fait de prendre un temps d'arrêt pour évaluer leurs interventions leur permet enfin de conserver celles qui portent fruit, d'écartier ou de réajuster celles qui n'ont pas donné les résultats escomptés ou d'en concevoir de nouvelles au besoin.

Elle est également l'occasion d'évaluer la pertinence de l'aménagement des lieux et de déterminer si les ressources dont on dispose sont utilisées à leur maximum, tout en relevant ce qui aurait avantage à être modifié. Enfin, cette étape permet de vérifier la justesse des observations faites, la perspicacité de la planification et la pertinence des interventions. Au cours de cette étape, la personne peut, par exemple, se poser les questions suivantes :

- Les activités et le matériel proposés ont-ils permis aux enfants d'approfondir des acquis? D'acquérir de nouvelles habiletés? Lesquelles?
- Mes interventions ont-elles favorisé ma relation avec chacun d'eux?
- Les activités et le matériel proposés étaient-ils appropriés au niveau de développement des enfants? Correspondaient-ils à leurs champs d'intérêt? Ont-ils favorisé toutes les dimensions de leur développement? Leur ont-ils permis de vivre des expériences enrichissantes?

- Les enfants ont-ils manifesté de nouveaux goûts? Comment me suis-je ajustée?
- Comment pourrais-je améliorer le déroulement de cette activité?
- L'activité s'est-elle déroulée dans la bonne humeur? Y a-t-il eu des conflits entre les enfants? Comment se sont-ils résolus? Quels enfants étaient concernés?
- Comment puis-je enrichir les expériences que vivront les enfants au cours de la journée de demain ou des prochains jours?
- Quelle information pourrais-je aller chercher sur certaines questions (la résolution des conflits, le contrôle de soi chez les enfants, l'expression de leurs émotions, etc.)?
- Dans quelle mesure mon attitude, ma présence, mes actions ont-elles influencé le déroulement de l'activité?

Cette dernière étape permet donc au personnel éducateur ou aux RSG d'évaluer l'ensemble des éléments influençant le bien-être de l'enfant. Le fait d'établir des liens entre leurs observations et leurs connaissances leur permet d'apporter les modifications qui s'imposent afin de favoriser son développement global et harmonieux. Si cette étape peut se faire individuellement, l'apport de l'agente ou de l'agent de soutien pédagogique ou des collègues de travail en améliore l'efficacité. Une telle collaboration favorise par ailleurs la cohérence des interventions éducatives auprès de tous les groupes d'enfants et assure l'établissement d'une concertation dans les interventions⁴⁸.

5.5 LES STYLES D'INTERVENTION

Tout comme il existe différents styles d'intervention parentaux, il existe également différents styles d'intervention en milieu de garde. Les principaux sont : le style directif ou autoritaire, le style permissif ou le laisser-faire et le style démocratique.

Dans le **style directif** d'intervention, c'est l'adulte qui contrôle les activités, l'horaire ainsi que l'organisation du local. C'est lui qui montre aux enfants la marche à suivre en fonction des objectifs qu'il a lui-même fixés.

Dans le **style permissif**, le contrôle est plutôt entre les mains des enfants. L'adulte les laisse faire ce qu'ils veulent, l'horaire est souple, et le jeu est au cœur du déroulement de la journée. Il n'intervient que si les enfants le demandent ou pour rétablir l'ordre.

Enfin, dans le **style démocratique**, les adultes et les enfants se partagent le pouvoir. Les adultes procurent aux enfants un équilibre entre leur désir de liberté et leur besoin de sécurité. Ils créent un environnement riche, où les enfants ont des choix à faire et des décisions à prendre, et les soutiennent lorsque ces derniers ont des problèmes à résoudre. Dans ce style d'intervention, les erreurs et les conflits sont considérés comme des occasions d'apprentissage.

Plusieurs adultes passent, consciemment ou inconsciemment, d'un style à l'autre plusieurs fois au cours d'une même journée, ce qui peut provoquer un sentiment d'insécurité chez les enfants, qui n'arrivent alors plus à anticiper ce qui est attendu d'eux. Mais **la personne qui arrive à adopter le style démocratique de façon assez constante construit avec les enfants une relation grâce à laquelle ces derniers sont plus motivés, ont plus de projets personnels et construisent davantage leurs propres connaissances.** Elle découvre ainsi les ressources personnelles de chaque enfant dans le groupe et peut alors procurer à chacun le soutien dont il a besoin.

Tableau 1. Les styles d'intervention

Le style directif	Le style démocratique	Le style permissif
Le personnel éducateur ou les RSG ont le pouvoir la plupart du temps.	Les enfants et le personnel éducateur ou les RSG se partagent le pouvoir.	Les enfants ont le pouvoir la plupart du temps.
Ils donnent des consignes, des directives, des explications.	Le personnel éducateur ou les RSG observent les forces des enfants et soutiennent leurs jeux.	Le personnel éducateur ou les RSG répondent aux demandes des enfants et restaurent l'ordre.
Le programme d'activités est constitué d'objectifs d'apprentissage qu'ils déterminent.	Le programme d'activités provient des initiatives des enfants et des expériences clés qui favorisent leur développement.	Le programme d'activités est issu du jeu des enfants.
Ils valorisent les exercices et les simulations.	Le personnel éducateur ou les RSG valorisent l'apprentissage actif des enfants.	Le personnel éducateur ou les RSG valorisent le jeu des enfants.
Ils utilisent la punition comme stratégie de gestion du groupe.	Ils utilisent une approche de résolution de problèmes pour régler les conflits entre les enfants.	Ils utilisent des approches diversifiées pour gérer le groupe.

Source : M. HOHMANN et autres, *op. cit.*, p. 43.

Le personnel éducateur ou les RSG doivent faire preuve de **souplesse, mais aussi de constance** dans leurs interventions. Une intervention trop rigide ou trop autoritaire produit le conformisme ou l'opposition chez l'enfant, car elle ne tient pas assez compte de la personnalité ou de l'unicité de chacun. À l'inverse, une intervention trop permissive développe son individualisme, mais peut aussi créer chez lui de l'insécurité en ne lui offrant pas les balises minimales dont il a besoin pour une adaptation réussie. Dans les deux cas, l'enfant est alors susceptible de développer de l'anxiété ou de l'agressivité.

Par contre, une intervention de style démocratique permet à l'enfant d'exprimer ses besoins ou son opposition ou de soumettre sa propre solution à un dilemme ou à un conflit. Elle permet aux enfants et aux adultes de s'engager conjointement dans certaines prises de décision. Elle suppose un partage du pouvoir entre le personnel éducateur ou les RSG et les enfants selon les circonstances, le contexte, l'âge des enfants et leurs habiletés. C'est **une relation où chacun a la possibilité d'exprimer ses besoins et ses limites et de négocier des solutions** acceptables pour l'ensemble du groupe.

L'intervention démocratique se situe **à mi-chemin entre l'intervention autoritaire et l'intervention permissive**. Dans l'intervention autoritaire ou directive, l'adulte choisit pour les enfants, alors que dans l'intervention démocratique, il laisse de la place à l'enfant dans les décisions qui le concernent. Il faut cependant prendre garde à ne pas tomber non plus dans l'intervention permissive, qui laisse les enfants libres de faire ce qui leur plaît quand cela leur plaît, au nom du respect de leurs désirs et de leur autonomie, mais sans cadre de référence sur lequel ils peuvent s'appuyer⁴⁹.

S'il revient au personnel éducateur ou aux RSG de veiller à la santé et à la sécurité des enfants, de superviser leurs activités et de s'assurer du bon déroulement de la journée, par exemple, les enfants peuvent par contre participer à certaines décisions qui sont à leur portée. **L'intervention démocratique favorise donc l'apprentissage actif**, puisqu'elle laisse aux enfants la latitude nécessaire pour faire des choix et ainsi apprendre à leur rythme et selon leurs champs d'intérêt. Elle favorise aussi leur socialisation en développant notamment leur sens des responsabilités et leur autonomie, en leur apprenant à avoir confiance en eux, à se respecter et à respecter les autres. Elle leur fournit également l'occasion de communiquer avec leurs pairs, de prendre des initiatives ou de faire des compromis pour le mieux-être du groupe.

Tout en ayant des attentes claires envers les enfants, le personnel éducateur ou les RSG dont le style d'intervention est démocratique font preuve de souplesse. Leurs exigences ou leurs consignes sont peu nombreuses, mais elles sont explicites et bien adaptées à l'âge des enfants. La fillette ou le garçon qui ne les respecte pas sera rappelé à l'ordre et, si elle ou il persiste, ses gestes seront suivis de conséquences prévisibles. Ces conséquences doivent cependant être justes et raisonnables et elles doivent amener l'enfant à réfléchir sur les gestes qu'il a faits. Les méthodes punitives telles que la réprimande, le rejet, l'humiliation ou la punition corporelle ne doivent pas être utilisées, car elles peuvent entraîner chez l'enfant le développement de sentiments négatifs envers lui-même ou envers autrui.

Dans les groupes d'enfants de plus de 3 ans, lorsque des conflits entre les enfants surgissent, l'adulte responsable peut les laisser, dans un premier temps, trouver eux-mêmes leurs propres solutions. Une fois le conflit résolu, si la solution désavantage l'une des parties, il peut demander aux enfants de relever les avantages et les inconvénients de la solution pour chaque partie, et de tenter d'en trouver une qui sera avantageuse pour les deux. Par contre, si les enfants ne trouvent pas de solution dans un délai raisonnable ou si la situation dégénère, l'adulte soutiendra les enfants dans la recherche d'une solution acceptable pour tous, par exemple en les interrogeant sur des actions possibles ou en suggérant des solutions.

Pour aller plus loin :

- *Est-ce que je prends le temps d'observer les enfants de mon groupe et de noter mes observations avant de leur proposer des activités ?*
- *Est-ce que chacun y trouve son compte ?*
- *Est-ce que je réfléchis et me réajuste après avoir vécu quelque chose avec les enfants, ou si je suis un peu sur le « pilote automatique » ?*
- *Quel est mon style d'intervention la plupart du temps : autoritaire, permissif ou démocratique ?*
- *Est-ce que je fais preuve de constance sur ce plan d'une journée à l'autre ?*

44. N. ROYER (éd.), *Le monde du préscolaire*, Montréal, Gaétan Morin, 2004, 276 p.

45. D. BERTHIAUME, *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*, Montréal, Gaétan Morin, 2004, p. 149.

46. *Ibid.*, p. 170.

47. J. POST et autres, *Prendre plaisir à découvrir : guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs*, traduction de *Tender care and early learning: supporting infants and toddlers in child care settings*, Montréal, Gaétan Morin, 2003, p. 126-127.

48. *Ibid.*, p. 192.

49. M. HOHMANN et autres, *op. cit.*, p. 43.

6 La structuration des activités

En bref

La capacité des services de garde d'atteindre leurs objectifs dépend en grande partie de l'organisation des activités qui s'y déroulent quotidiennement. En offrant un programme d'activités qui respecte les principes de base du programme éducatif et qui favorise le développement des enfants dans chacune de ses dimensions, les milieux de garde contribuent à leur développement harmonieux.

Cette section comprend les éléments suivants :

Les activités de routine et de transition

Ces activités occupent une grande place en service de garde, particulièrement pour les poupons. Les soins d'hygiène, les repas et les collations, la sieste, le rangement, l'accueil et le départ sont autant d'occasions pour l'enfant d'avoir des contacts privilégiés avec l'adulte qui s'occupe de lui tout en lui permettant de développer son autonomie et sa socialisation. Tout au long de ces activités, l'enfant fait des apprentissages qui stimulent son développement sur tous les plans et lui permettent d'acquérir de saines habitudes de vie.

Les périodes de jeu

Le jeu joue un rôle essentiel dans le développement de l'enfant. Le milieu de garde lui offre donc, à l'intérieur comme à l'extérieur, des activités ludiques ajustées à ses capacités. Que ce soit en atelier libre ou pendant des activités proposées par l'adulte, les périodes de jeu comprennent des jeux individuels et des jeux de groupe. Pendant ces périodes, l'adulte stimule la créativité des enfants et les soutient dans leur recherche de solutions.

Le jeu à l'extérieur favorise les activités physiques de grande motricité (courir, grimper, glisser, sauter, pédaler). Propice aux activités à grand déploiement, il permet également aux enfants de vivre des expériences sensorielles variées selon les saisons.

Les activités qui se déroulent au service de garde se classent en deux catégories : les **activités de routine et de transition** et les **périodes de jeu**. Elles se déroulent dans un environnement physique et dans un climat qui peuvent favoriser ou compromettre leur bon déroulement. Une organisation de ces activités qui respecte les principes de base du programme éducatif va favoriser le développement global et harmonieux des enfants.

6.1 LES ACTIVITÉS DE ROUTINE ET DE TRANSITION

Voir chap. 5 : *L'intervention éducative*, section 5.2 : La planification et l'organisation (horaire)

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, section 3.5 : La collaboration entre le personnel éducateur ou les RSG et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, sections 4.1 : La dimension affective, 4.2 : La dimension physique et motrice, et 4.4 : La dimension cognitive, et chap. 3 : *Les principes de base du programme*, section 3.3 : Le développement de l'enfant est un processus global et intégré

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, section 3.1 : Chaque enfant est unique

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, section 4.1 : La dimension affective

Loin d'être anodines, les activités de routine et de transition sont à la base de la planification de l'horaire quotidien du service de garde. Elles comprennent l'accueil et le départ, les repas et les collations, les soins d'hygiène, la sieste ou la détente et le rangement. **Les activités de routine** des bébés peuvent même occuper jusqu'à 80 % de l'horaire quotidien⁵⁰. Elles sont autant d'occasions de stimuler toutes les dimensions du développement de l'enfant et de lui faire acquérir de saines habitudes de vie, particulièrement en ce qui concerne l'alimentation et l'hygiène. Il est d'ailleurs important de demander la collaboration des parents afin qu'ils encouragent l'enfant à maintenir ces habitudes (se laver les mains avant un repas, par exemple) à la maison.

Au cours de ces activités, l'enfant apprend à reconnaître les besoins de son corps (manger, dormir, se vêtir correctement selon la saison, aller à la toilette, etc.), à les exprimer, et devient de plus en plus apte à y répondre. Les activités de routine sont aussi pour lui l'occasion de renforcer, notamment, ses habiletés motrices et d'acquérir un sentiment de compétence (apprendre à mettre ses souliers, à se brosser les dents ou à utiliser seul ses ustensiles, par exemple).

Pendant les activités de routine, le personnel éducateur et les RSG respectent le rythme de chaque enfant et encouragent son autonomie, tout en veillant à la sécurité du groupe. Ces moments permettent également à l'adulte d'établir un contact privilégié avec chacun des enfants (au moment des boires, des changements de couche, de l'habillage, etc.), favorisant ainsi le développement d'une relation d'attachement sécurisante.

Les activités de transition assurent pour leur part l'enchaînement entre les divers moments de la journée, lesquels supposent habituellement un changement de lieu, d'éducatrice ou d'activité. Ainsi, entre une période d'atelier libre et une sortie à l'extérieur, par exemple, les enfants sont invités à ranger leur matériel dans les endroits prévus à cet effet.

Les activités de routine et de transition doivent se dérouler dans le calme et dans une atmosphère de plaisir. Tout comme les périodes de jeu, ces activités sont planifiées et soutenues par une bonne organisation de l'espace, du matériel et de l'intervention. Ainsi, des comptines agrémentent les moments d'attente, de petites animations⁵¹ facilitent les déplacements, l'organisation des lieux et du matériel encourage l'activité de rangement, etc. De même, l'aménagement du vestiaire près de l'accès à l'aire extérieure de jeu contribue à minimiser les déplacements et les moments d'attente pendant les sorties à l'extérieur.

Voir chap. 5 : *L'intervention éducative*, section 5.2 : La planification et l'organisation

6.1.1 Les soins d'hygiène

Les soins d'hygiène comprennent principalement le lavage des mains, le brossage des dents⁵², le mouchage, le changement de couche et l'apprentissage de la propreté. La façon de les donner joue un rôle important dans la prévention des infections en service de garde⁵³. Ces activités sont des **occasions** tout indiquées pour les enfants **d'acquérir de bonnes habitudes de vie**. L'exemple de l'adulte et l'apprentissage de la bonne technique à l'aide d'une comptine ou d'une chanson encouragent les enfants à les acquérir⁵⁴ tout en s'amusant.

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, sections 4.2 : La dimension physique et motrice, et 4.4 : La dimension cognitive

Afin d'encourager les enfants à être autonomes sur le plan de l'hygiène, on peut aménager les lieux de façon à les inciter à vouloir « le faire tout seul ». La présence d'un distributeur de savon accessible et d'un marchepied près du lavabo les invite par exemple à se laver les mains. Le fait que chaque enfant ait sa brosse à dents bien marquée à son nom également.

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, section 3.2 : L'enfant est le premier agent de son développement

Les soins d'hygiène sont aussi des **moments privilégiés d'intimité** entre le personnel éducateur et l'enfant, particulièrement les changements de couche pour les poupons. Ils favorisent le développement de la relation d'attachement et contribuent à renforcer le sentiment de sécurité de l'enfant. L'éducation à la propreté doit, pour sa part, respecter le rythme de l'enfant. Cet apprentissage se fait beaucoup plus facilement si on attend que l'enfant ait atteint le niveau de développement physiologique et cognitif nécessaire et qu'il en manifeste le désir.

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, section 4.1 : La dimension affective

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, sections 3.1 : Chaque enfant est unique, 3.2 : L'enfant est le premier agent de son développement, et 3.3 : Le développement de l'enfant est un processus global et intégré, chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, sections 4.2 : La dimension physique et motrice, et 4.4 : La dimension cognitive, et chap. 5 : *L'intervention éducative*, section 5.1 : L'observation

6.1.2 Les repas et les collations

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, sections 4.2 : La dimension physique et motrice, et 4.4 : La dimension cognitive

La nourriture est un objet de plaisir et d'apprentissage extraordinaire pour les tout-petits. Les repas et les collations sont, par exemple, des moments particulièrement propices à **l'exploration sensorielle**. Le personnel éducateur ou les RSG encouragent les enfants à observer les formes et les couleurs des aliments, à les sentir, à les toucher, à les goûter et même à les « écouter⁵⁵ ».

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, sections 3.1 : Chaque enfant est unique, et 3.2 : L'enfant est le premier agent de son développement

Les repas et les collations sont aussi des **moments propices pour développer l'autonomie et le sentiment de compétence** des poupons et des enfants, qui peuvent apprendre à se nourrir, à se servir d'ustensiles, à déballer ou à peler un aliment seuls. Ils sont aussi une occasion, pour eux, de manifester leurs préférences et leurs particularités alimentaires (ex. : allergies) et, pour les adultes, de les respecter.

F

Le milieu familial est particulièrement propice à la participation des enfants au moment des repas et des collations. Ces derniers peuvent, dans la mesure de leurs capacités, aider à la préparation des repas (ex. : disposer des fruits dans une assiette, verser du jus dans des verres, desservir la table).

0-18 MOIS

S'adapter au rythme individuel de chacun, c'est donner le biberon à un poupon au moment où il en manifeste l'appétit. C'est également attendre ses indications pour approcher la cuillère ou le verre de ses lèvres.

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, section 4.2 : La dimension physique et motrice

Les repas et les collations sont également des occasions idéales pour le personnel éducateur ou les RSG de promouvoir **l'acquisition de saines habitudes alimentaires** chez les enfants⁵⁶.

Enfin, placer les enfants en petits groupes, au moment des repas et des collations, leur permet de converser entre eux et avec l'adulte tout en mangeant, créant ainsi une atmosphère chaleureuse et favorisant le **développement de leurs compétences sociales** (attendre son tour pour être servi, s'entraider, etc.⁵⁷).

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, section 4.3 : La dimension sociale et morale

18-36 MOIS 3-5 ANS

Des petits rituels et des animations (chansons, comptines, etc.) ainsi qu'une atmosphère exempte d'anxiété et de hâte contribuent à faire de cette période un moment de convivialité, propice à l'établissement de liens entre l'enfant et l'adulte, entre les enfants eux-mêmes ainsi qu'au développement d'un sentiment d'appartenance au groupe.

Voir chap. 5 : *L'intervention éducative*, section 5.2 : La planification et l'organisation

6.1.3 La sieste

Le sommeil assure notamment la maturation du cerveau de l'enfant. C'est aussi pendant le sommeil que sont sécrétées certaines hormones nécessaires à la croissance. La sieste au service de garde contribue donc au développement des fonctions cognitives de l'enfant. Compléments du sommeil nocturne, les périodes de repos durant le jour sont également essentielles au développement du jeune enfant.

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, section 4.2 : La dimension physique et motrice

La sieste ou la période de relaxation est d'autant plus nécessaire que le service de garde est un lieu d'intense stimulation, particulièrement dans un groupe multiâge. Un enfant qui manque de sommeil peut être irritable, se montrer peu disposé à entrer en relation avec les autres ou à participer aux activités. Vers 6 mois, un poupon peut faire de trois à quatre siestes par jour puis, vers 12 mois, il passe à deux siestes, et ce, jusque vers 18 mois. La sieste du matin disparaît par la suite, tandis que celle de l'après-midi s'allonge⁵⁸.

Le besoin de sommeil ainsi que son rythme diffèrent d'un enfant à l'autre. Certains enfants ont besoin de sommeil quand d'autres ont besoin d'être actifs et inversement. Jusqu'à 3 ans et demi ou 4 ans, la plupart des enfants font une sieste. Afin de respecter le rythme de sommeil de chacun, il est d'usage d'offrir, même aux enfants plus vieux, une période de détente en après-midi.

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, section 3.1 : Chaque enfant est unique, et chap. 5 : *L'intervention éducative*, section 5.1 : L'observation

Voir chap. 5 : *L'intervention éducative*, section 5.1 : L'observation

Afin de planifier et d'organiser le rituel de la sieste au bon moment, l'adulte accorde une attention particulière aux signes d'endormissement (frottement des yeux, bâillements, attitude rêveuse), car c'est durant cette période, qui dure une dizaine de minutes environ⁵⁹, que l'enfant peut le plus facilement s'abandonner au sommeil.

Au moment de la sieste, l'adulte prend également soin de diminuer les stimulations sensorielles. La pénombre (lumière éteinte ou tamisée), une musique appropriée ou une chanson douce favorisent l'endormissement. La couverture personnelle ou un objet appartenant à l'enfant peut aussi l'aider à se détendre.

6.1.4 Le rangement

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, section 4.3 : La dimension sociale et morale

Le rangement des jouets ou du matériel est une activité qui doit avoir un sens pour les enfants. Ainsi, on range les jouets quand on a fini de les utiliser et qu'on a besoin de l'espace pour danser, par exemple. Un bon système de rangement encourage la participation de l'enfant et développe son autonomie sur ce plan. Le rangement est une activité qui comporte des problèmes à résoudre et qui peut être le point de départ de découvertes et de nouvelles idées. C'est aussi une occasion, pour les enfants, de signaler tout bris de matériel ou perte de pièces et, pour l'adulte, de sensibiliser l'enfant au respect du matériel.

Plus les zones d'activités ou « coins » seront clairement désignées, plus l'organisation de l'activité « rangement » incitera à s'y engager et sera fonctionnelle. Les jouets qui ont des fonctions semblables vont se retrouver, jour après jour, dans leur « coin » (les cubes dans le coin construction, les chapeaux, sacs à main et autres accessoires dans le coin déguisement, etc.). Présentée comme un jeu, l'activité de rangement donne lieu à des activités de triage, de sélection et d'association.

En annonçant d'avance la fin d'une activité en cours, le personnel éducateur ou les RSG respectent le rythme de chacun et favorisent une meilleure collaboration des enfants dans l'activité de rangement.

6.1.5 L'accueil et le départ

Lieu de transition entre la maison et le milieu de garde, le vestiaire (ou le vestibule en milieu familial) est habituellement l'endroit où les familles entrent en contact avec le personnel éducateur, le ou la RSG et les autres familles. C'est également et surtout le lieu où l'enfant quitte et retrouve ses parents et où ont lieu tous les petits rituels quotidiens⁶⁰ (regards, gestes, paroles, remise d'un objet appartenant à l'enfant, etc.) qui sécurisent autant les parents que les enfants au moment de la séparation.

0-18 MOIS 18-36 MOIS

Pour se rassurer, Sacha a besoin de voir l'éducatrice avant que sa mère ou son père quitte le service de garde. Karel, pour sa part, vit plus facilement ce moment de transition s'il peut garder son ours en peluche ou si le parent qui l'accompagne, après l'avoir embrassé, s'éloigne en lui faisant un signe de la main.

Un **accueil chaleureux et personnalisé** de la part du personnel éducateur ou des RSG ainsi qu'une bonne communication avec les parents facilitent le processus de séparation, le bon déroulement de la transition et l'intégration harmonieuse de l'enfant aux activités du service de garde.

Le personnel éducateur et les RSG profitent des moments d'accueil et de départ pour créer et entretenir un contact positif avec les parents. Que ce soit dans le vestiaire, le vestibule ou à la porte du local, les discussions quotidiennes avec les parents y sont multiples. Ces moments permettent aux parents de donner des consignes particulières concernant leur enfant. L'éducatrice ou éducateur ou la RSG les informe en retour d'un nouvel apprentissage ou leur donne toute autre information pertinente concernant l'enfant. La nature et la durée de ces échanges tiennent toutefois compte de la présence de l'enfant.

Voir chap. 2 : *Les fondements théoriques du programme*, section 2.2 : La théorie de l'attachement

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, section 3.5 : La collaboration entre le personnel éducateur ou les RSG et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant

0-18 MOIS

L'échange quotidien d'information entre les parents et le personnel éducateur ou la RSG sur le sommeil, l'alimentation et l'état général du poupon est essentiel à son bien-être. L'information donnée par les parents est par conséquent inscrite sur une fiche ou dans un cahier.

Voir chap. 3: *Les principes de base du programme*, section 3.4: L'enfant apprend par le jeu

Voir chap. 3: *Les principes de base du programme*, section 3.3: Le développement de l'enfant est un processus global et intégré

Voir chap. 3: *Les principes de base du programme*, section 3.1: Chaque enfant est unique

Voir chap. 3: *Les principes de base du programme*, section 3.2: L'enfant est le premier agent de son développement

Voir chap. 5: *L'intervention éducative*, sections 5.1: L'observation, et 5.2: La planification et l'organisation

6.2 LES PÉRIODES DE JEU

Toute activité peut devenir un jeu pour l'enfant. De **caractère spontané**, le jeu se caractérise avant tout par le plaisir qu'il procure, et c'est pourquoi l'enfant s'y investit avec beaucoup d'intérêt et y consacre beaucoup de temps. C'est son mode d'exploration du monde. Quel que soit son type ou sa forme, le jeu présente des défis à relever, des problèmes à résoudre et des règles à respecter. C'est parce qu'il s'y investit à fond que l'enfant fait, par l'intermédiaire du jeu, des apprentissages qui touchent toutes les facettes de son développement.

Qu'il soit **individuel ou collectif**, le jeu en service de garde stimule l'enfant, principalement à cause du matériel présenté. Il se déroule autant à l'extérieur du service de garde qu'à l'intérieur. La cour extérieure, le parc ou tout autre endroit propice offrent aux enfants de nombreuses occasions de découvertes et d'apprentissage par le jeu.

Tout enfant a besoin de participer à des activités qui correspondent à son niveau de développement et à ses capacités. **Le choix** de l'activité proposée se fait donc selon des thèmes qui correspondent à ses goûts. Lorsqu'il a accès à des expériences d'un niveau adéquat pour lui, l'enfant se sent motivé et capable de réussir. Dans certains cas, l'adulte lui permettra de répéter une action nouvellement apprise pour en faciliter la consolidation; dans d'autres, il accroîtra le niveau de difficulté d'une activité par l'apport de nouveau matériel et offrira ainsi un défi additionnel à l'enfant, quitte à le soutenir si nécessaire.

En planifiant la journée, l'adulte responsable d'un groupe d'enfants tient compte de sa connaissance des enfants pour mettre à leur disposition un matériel de jeu stimulant, varié et adapté à leur niveau de développement et pour leur présenter des activités qui touchent les objectifs de développement global. Après avoir observé les enfants de son groupe, il peut par exemple décider de leur offrir un matériel particulier ou encore de leur faire vivre de nouvelles expériences. En suscitant leur curiosité, il leur offre la possibilité de diversifier leurs actions et d'acquérir de nouvelles habiletés. **L'adulte tient également compte des caractéristiques liées au sexe des enfants** dont il a la responsabilité (ex. : besoins moteurs plus grands des garçons, intérêt plus marqué des filles pour des activités verbales).

Au cours des périodes de jeu, les enfants ont le choix de déterminer eux-mêmes leur projet à partir du matériel accessible ou de participer à une activité ou à un atelier proposés par l'éducatrice ou la RSG. Qu'il s'agisse de jeu en atelier libre ou d'une activité plus dirigée, ces périodes **supposent toujours la présence et, surtout, l'intervention stimulante et démocratique de l'adulte**, qui va permettre à l'enfant d'exprimer ses besoins, ses goûts⁶¹ et sa créativité. En montrant sa compréhension des messages de l'enfant, en reconnaissant et en soutenant ses choix et ses initiatives, l'adulte respecte ses préférences et son rythme de développement et il devient un partenaire dans les décisions et dans le déroulement du jeu.

Voir chap. 5 : *L'intervention éducative*, section 5.5 : Les styles d'intervention, L'intervention démocratique

Pendant certaines routines ou périodes de transition, alors que l'attention de l'adulte est requise à d'autres fins, notamment pour l'accueil, la préparation des repas ou les changements de couche, les enfants ont la possibilité de faire des jeux libres, sans son intervention. Ces jeux leur permettent de faire d'autres apprentissages (partager le matériel le plus populaire, interagir avec leurs pairs, résoudre les éventuels conflits, etc.) et de développer leur autonomie.

6.2.1 Le jeu en atelier libre

Le jeu en atelier libre permet aux enfants d'avoir accès à un matériel regroupé par thème selon son usage (ex. : lecture, construction, imitation et jeux de rôles, bricolage et arts plastiques, etc.). Chaque regroupement occupe un espace distinct. L'enfant fait le choix de son activité ou de son matériel, à son rythme et de la façon qui lui convient. Il décide également avec qui réaliser son projet.

Ces périodes lui permettent de s'entraîner à résoudre des difficultés imprévues et d'interagir avec ses pairs, avec ou sans l'aide de l'éducatrice ou de la RSG. Elles lui permettent également de vivre de nombreuses expériences et ainsi, d'approfondir ou de consolider ses connaissances, de connaître ses limites et d'exercer ses habiletés.

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, sections 3.2 : L'enfant est le premier agent de son développement, 3.3 : Le développement de l'enfant est un processus global et intégré, et 3.4 : L'enfant apprend par le jeu

Le rôle du personnel éducateur ou des RSG ne consiste pas alors à laisser les enfants choisir l'activité ou le matériel avec lequel ils veulent jouer et à faire autre chose de son côté. Elles ou ils observent chacun des enfants du groupe afin de mieux cerner ses champs d'intérêt et de l'encourager dans ses initiatives. Elles ou ils s'associent au jeu des enfants (s'amuse avec eux), favorisent les rapports entre eux et demeurent disponibles pour leur offrir du soutien dans la réalisation de leurs projets au besoin.

Voir chap. 5 : *L'intervention éducative*, sections 5.1 : L'observation, 5.2 : La planification et l'organisation, et 5.3 : L'intervention



Voir chap. 4 : Le développement global de l'enfant, section 4.4 : La dimension cognitive

La présence attentive de l'adulte responsable pendant la période de jeu en atelier libre montre aux tout-petits qu'ils peuvent compter sur lui en cas de besoin et prendre certains risques parce qu'ils se sentent en confiance. Elle lui permet également de répondre rapidement aux demandes de contact et de réconfort de l'un ou l'autre d'entre eux.

La présence attentionnée de l'adulte encourage également l'enfant à développer sa **créativité**. Chaque enfant a en effet une façon bien personnelle de percevoir la réalité et de l'exprimer. Encourager la créativité des enfants, c'est leur permettre d'exprimer leur perception personnelle des choses et accueillir positivement ce qu'ils expriment. C'est aussi les amener à inventer de nouveaux jeux, à imaginer de nouvelles façons de procéder ou à trouver de nouvelles solutions à un problème.

0-18 MOIS

Pendant la période de jeu en atelier libre, Sylvia, éducatrice, est à l'écoute des poupons, elle les invite à explorer le matériel, à s'exprimer et à innover. Elle commente les réussites des trottineurs et les soutient dans leurs interactions avec leurs pairs.

Le jeu en atelier libre se déroule en **trois temps**. Dans un premier temps, l'enfant est amené à arrêter son action, à réfléchir, à choisir, à expliquer. **La planification** est l'étape préparatoire au cours de laquelle l'enfant choisit une activité selon les thèmes proposés ou à partir d'un type de jeu présenté par l'adulte (ex. : jeux de construction). Ses capacités d'auto-questionnement sont alors sollicitées : il l'aide à déterminer ses buts (qu'est-ce que je veux construire?), à choisir ses partenaires de jeu (avec qui?), à planifier et à organiser son action (comment vais-je m'y prendre? où vais-je m'installer? de quoi ai-je besoin aussi?, etc.).

L'étape de la planification, tout comme celle du retour sur l'activité, est plus ou moins approfondie selon l'âge de l'enfant. Elle se fait souvent simultanément à celle de la réalisation proprement dite.

0-18
MOIS

Un poupon ou un trottineur peut convoiter (choisir) un jouet en peluche situé dans un coin, décider d'aller le prendre en rampant et, lorsqu'il a réussi, constater fièrement qu'il a mené son entreprise à bon port.

0-18
MOIS

« Avec quoi veux-tu jouer, Olivier ? » Olivier montre du doigt le coin des blocs. Même un trottineur peut commencer le processus de planification, en répondant par un geste ou un mot⁶².

La deuxième étape est **la réalisation de l'activité**. Pendant le déroulement des jeux en atelier, plusieurs enfants peuvent s'adonner à une même activité ou jouer avec un même type de matériel, même s'ils ne jouent pas ensemble. Ce peut être l'occasion pour un enfant de jouer seul, d'observer ce que font les autres enfants ou encore d'entrer en relation avec eux. L'enfant évolue donc librement à l'intérieur de certaines limites, tel le respect des autres, du matériel et des consignes. Il peut décider de modifier ou d'enrichir ce qu'il avait prévu faire initialement, par exemple après avoir observé le jeu de ses camarades. Finalement, c'est lui qui décide quand il mettra fin à l'activité. Un jeu en atelier peut se prolonger pour certains alors que, pour d'autres, particulièrement pour les plus jeunes, il aura une durée relativement courte.

Le retour sur l'activité est la période de bilan ou d'évaluation qui suit le jeu en atelier. Il favorise la prise de conscience et le questionnement sur la façon dont s'est déroulée l'activité choisie par l'enfant. Il permet à l'enfant de développer son vocabulaire, son sens de l'observation, sa mémoire et son esprit d'analyse⁶³. De plus, il favorise, même chez les plus jeunes, la conscience qu'ils peuvent résoudre des problèmes.

L'adulte demande à l'enfant de se remémorer le déroulement du jeu et d'en parler (ex. : de dire ce qu'il a aimé, le matériel utilisé, les découvertes faites, les difficultés éprouvées). Le retour peut être fait de façon individuelle ou collective, notamment lorsqu'une même activité a intéressé plusieurs enfants ou encore dans le but de favoriser l'écoute et la communication entre eux. L'adulte laisse alors à chaque enfant le temps dont il a besoin pour s'exprimer et, pour les plus vieux, un système de prise de parole à tour de rôle peut être établi.

18-36
MOIS 3-5
ANS

On peut utiliser plusieurs moyens pour encourager les enfants à faire un retour sur leur activité : photos, présentation des réalisations, etc.⁶⁴. Il peut également être intéressant d'inciter certains enfants à recourir aux gestes et aux déplacements dans le local pour illustrer leur pensée.

Voir chap. 5 : *L'intervention éducative*, sections 5.1 : L'observation, 5.2 : La planification et l'organisation, et 5.3 : L'intervention

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*

6.2.2 Les activités proposées par l'adulte

Les activités proposées par l'adulte sont habituellement destinées aux enfants de 3 à 5 ans, mais elles peuvent aussi à l'occasion s'adresser à des enfants plus jeunes. Elles permettent aux enfants de faire de nouvelles expériences en explorant du **nouveau matériel** et en expérimentant de nouvelles notions. Elles suscitent ainsi de nouveaux apprentissages dans un contexte plus structuré.

Elles leur permettent d'acquérir de nouvelles habiletés, de développer des habiletés peu maîtrisées ou de consolider celles déjà acquises. Elles peuvent aussi être une occasion de favoriser une dimension du développement encore peu stimulée.

18-36 MOIS 3-5 ANS

L'adulte peut, par exemple, mettre à la disposition des enfants de l'argile, en les invitant à faire des sculptures. Cela contribue au développement de leur motricité fine, de leur capacité à se représenter un objet dans l'espace et de leur créativité. De même, une séance de psychomotricité peut leur être proposée, avec du matériel inédit à l'appui (ex. : des blocs géants en styromousse), stimulant ainsi leur motricité plus globale.

Le matériel peut être préparé avant l'arrivée des enfants, mais il peut aussi être préparé avec eux. Les enfants sont par la suite conviés à passer un moment en groupe, autour d'un matériel susceptible de les intéresser et adapté à leur niveau de développement. S'il est nouveau, ce matériel éveille leur curiosité et donne lieu spontanément à de nouvelles activités; s'il est familier ou peu exploré, il peut aussi créer une occasion de découvrir d'autres façons de s'en servir. Il est par la suite mis à la disposition des enfants pendant les ateliers libres, afin qu'ils puissent continuer à l'explorer de façon plus autonome.

Les activités proposées par l'adulte comprennent aussi les **sorties à l'extérieur** du service de garde (bibliothèque, théâtre, caserne de pompiers, etc.) ainsi que l'**apprentissage de chansons et de comptines** à réciter pendant les moments de routine et de transition, certains rassemblements, etc.



L'adulte peut aussi proposer une **activité-projet**⁶⁵ à partir des champs d'intérêt des enfants (ex. : les fourmis, les bateaux), d'une situation concrète (un enfant a perdu une dent) ou d'un événement d'actualité (fête annuelle, saison, inondation, etc.). Semi-dirigée (l'enfant remet en question, recherche et enrichit l'activité), l'activité-projet met à contribution toutes les compétences et connaissances de tous les enfants, ce qui favorise leur développement global.

0-18 MOIS 18-36 MOIS

Les enfants plus jeunes aussi peuvent participer à une activité-projet. Par exemple, au cours d'une activité de déguisement pour la fête de l'Halloween, le poupon d'un an s'amusera à mettre et à enlever des chapeaux, tandis que l'enfant de 2 ans collera des gommettes sur une citrouille dessinée, par exemple.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS B

Dans les groupes multiâges ou comprenant des enfants aux besoins particuliers, les activités-projets sont choisies ou organisées en fonction des capacités de chacun. Elles permettent alors aux enfants d'acquérir des habiletés correspondant à leur stade de développement⁶⁶, tout en favorisant l'entraide et la tolérance.

Ces activités permettent enfin aux enfants de développer leur sentiment d'appartenance au groupe et leurs habiletés sociales. Ainsi, en manipulant du matériel semblable ou en participant à la «causerie» du matin, ils ont l'occasion de discuter, de partager leurs idées, de s'entraider lorsque surgit une difficulté et de coopérer dans la réalisation d'un projet de groupe. Ils apprennent à s'affirmer, à reconnaître et à accepter leurs différences physiques et culturelles⁶⁷, à régler leurs conflits interpersonnels par la négociation et à se respecter mutuellement.

Même si elle est proposée par l'adulte, une activité peut être modifiée par l'enfant, notamment en ce qui a trait à l'utilisation du matériel, à l'ajout de matériel complémentaire ou à la durée de l'activité. Un enfant peut également préférer faire une tout autre activité que l'activité proposée. Enfin, comme pour le jeu en atelier libre, la présence de l'adulte est essentielle pour accompagner les enfants, les soutenir dans leur exploration et favoriser leur participation active. Une période de bilan collective, à la fin de l'activité, permettra aux enfants de décrire leur expérience (ce qu'ils ont aimé, les difficultés éprouvées, etc.), favorisant ainsi l'expression langagière.

Voir chap. 5 : *L'intervention éducative*, section 5.5 : Les styles d'intervention

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, section 4.3 : La dimension sociale et morale

B : Enfants ayant des besoins particuliers.



Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, section 4.3 : La dimension sociale et morale

6.2.3 Le jeu à l'extérieur

L'**influence positive** de l'activité physique **sur la santé** des enfants est reconnue. Bonne croissance, meilleure posture, meilleur équilibre et meilleure estime de soi, tels sont quelques-uns des bienfaits attribués par les pédiatres à l'activité physique. Les activités quotidiennes à l'extérieur sont d'autant plus importantes qu'en service de garde, l'enfant passe la majeure partie de sa journée dans un espace relativement restreint, avec plusieurs enfants.

L'activité physique, même si elle peut et doit se faire à l'intérieur du service de garde en cas de mauvais temps, est plus facilement réalisable dans la cour ou au parc municipal, principalement à cause des équipements présents et de l'espace disponible qui permettent à plusieurs enfants de s'adonner à différentes activités de grande motricité en même temps. Que ce soit en grim pant dans une structure de jeux modulaires, en courant, en sautant ou en faisant du tricycle, pour l'enfant le jeu extérieur est **l'activité idéale pour développer ses habiletés motrices et relever de nombreux défis**.

Le jeu à l'extérieur est aussi une occasion d'**expérimentation sensorielle** toujours renouvelée, où l'enfant peut laisser libre cours à sa créativité, à partir d'éléments naturels (sable, cailloux, neige, etc.). C'est enfin le moment idéal pour faire des **jeux coopératifs** à plus grand déploiement, tels roulades, courses, relais, jeux de ballon, etc.

0-18
MOIS

Le jeu à l'extérieur permet aux poupons de vivre diverses expériences sensorielles : kinésiques (souffle du vent sur le visage), sonores (gazouillis des oiseaux), visuelles (coccinelle sur une feuille) et olfactives (gazon frais coupé). Il est aussi une bonne occasion pour lui de faire des activités psychomotrices ainsi que de jouer à des jeux de sable et d'eau.

Comme pour les activités intérieures, l'éducatrice ou la RSG planifie d'abord les activités extérieures qui seront proposées aux enfants, elle met à leur disposition du matériel enrichissant et diversifié qui rejoint leurs champs d'intérêt et s'engage activement dans le déroulement de l'activité. Elle demeure également disponible pour observer les enfants et les soutenir au besoin durant l'activité.

Les activités à l'extérieur et les sorties au parc municipal, à la piscine, à la bibliothèque, etc., sont enfin de bonnes occasions d'éveiller les enfants au respect de l'environnement et de leur faire connaître certaines règles de sécurité liées, par exemple, à la circulation.

Pour aller plus loin :

- Comment l'organisation et le déroulement des jeux en atelier libre encouragent-ils l'estime de soi des enfants? Quel est mon rôle à cet égard?
- Quelles sont les activités de jeu en atelier libre qui touchent plusieurs dimensions du développement de l'enfant à la fois?
- Quelles sont les activités qui permettent le plus facilement un regroupement multiâge?
- Quel type de jeu favorise particulièrement le développement social et affectif? Le développement cognitif? Le développement langagier?
- De quelle façon le jeu à l'extérieur favorise-t-il le développement global chez les poupons? Chez les 18 mois ou plus?

50. N. MALENFANT, « Essentielle et stimulante: la routine! », *Sans Pépins*, vol. 6, n° 3, octobre 2004, p. 1.
51. N. MALENFANT, *Routines et transitions en services de garde éducatifs*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2006, p. 282.
52. Concernant les mesures d'hygiène à prendre lors du brossage des dents, voir : A. LAROSE, « Les mesures d'hygiène mises en place par le service de garde », dans *La santé des enfants... en services de garde éducatifs*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, 2000, p. 66-69. (Petite enfance).
53. Ces activités se déroulent à l'écart de l'aire de préparation des repas.
54. N. MALENFANT, *Routines et transitions en services de garde éducatifs*, *op. cit.*, p. 84.
55. *Ibid.*, p. 166.
56. Voir *Le guide alimentaire canadien pour manger sainement : Renseignements sur les enfants d'âge préscolaire à l'intention des éducateurs et des communicateurs*, que l'on peut commander sur le site Internet de Santé Canada. Il s'agit de feuillets dans lesquels on trouve des suggestions quant à la façon d'établir de bonnes habitudes alimentaires chez les enfants d'âge préscolaire.
57. Particulièrement dans les groupes multiâges.
58. M. THIRION et M.-J. CHALLAMEL, *Le sommeil, le rêve et l'enfant : de la naissance à l'adolescence*, Paris, Albin Michel, 1999, p. 84. (Bibliothèque de la Famille).
59. C. MORACHE, « À propos du sommeil de l'enfant », *Bougeotte, neurone et câlin : la bonne équipe*, vol. 1, n° 2, automne 2003, p. 3.
60. F. TOCHON, « Rituels de transition », dans F. TOCHON et J.-M. MIRON, *op. cit.*, p. 21-40.
61. J. POST et autres, *op. cit.*, p. 53.
62. *Ibid.*, p. 170.
63. D. PELLETIER, *L'activité-projet : le développement global en action*, Mont-Royal, Modulo éditeur, 2001, p. 137-145.
64. M. HOHMANN et autres, *op. cit.*
65. D. PELLETIER, *op. cit.*
66. D. PELLETIER, « L'activité-projet adaptée aux groupes multiâges », dans *ibid.*, p. 56-64.
67. C. LAVALLÉE et M. MARQUIS, *Éducation interculturelle et petite enfance*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1999, 233 p.

7

La structuration des lieux

En bref

La structuration des lieux comprend leur aménagement ainsi que la mise à la disposition des enfants de matériel de jeu varié et de qualité.

L'aménagement des lieux

Des lieux fonctionnels et sécuritaires, organisés de façon à créer une atmosphère conviviale, stimulante et chaleureuse, facilitent le déroulement efficace des activités. L'organisation matérielle de l'espace et la disposition du mobilier et du matériel favorisent l'autonomie des enfants, le développement de leur identité et leur socialisation, reflètent la diversité culturelle et répondent aux besoins particuliers de chacun.

Le matériel de jeu

Le matériel de jeu doit être sécuritaire et en bon état, approprié au stade de développement des enfants, varié, stimulant et polyvalent. Il doit également être accessible, en quantité suffisante et renouvelé régulièrement afin de soutenir leur intérêt.

Voir chap. 2: *Les fondements théoriques du programme*, section 2.1: L'approche écologique

Voir chap. 4: *Le développement global de l'enfant*, section 4.2: La dimension physique et motrice

7.1 L'AMÉNAGEMENT DES LIEUX

7.1.1 L'environnement physique en général

Pour se développer harmonieusement, on a vu que le jeune enfant doit tout d'abord avoir établi une relation affective privilégiée avec l'adulte qui est responsable de lui au service de garde. Les lieux dans lesquels il vit contribuent toutefois également à son sentiment de sécurité. Plus l'enfant est jeune, plus il est sensible aux bruits, aux couleurs, aux textures et aux formes qui l'entourent. Son environnement physique a d'autant plus d'incidence sur son bien-être et sur son comportement qu'il y passe souvent un grand nombre d'heures chaque jour.

Un aménagement des lieux **sécuritaire⁶⁸ et qui favorise la santé** des enfants (conditions sanitaires adéquates⁶⁹, bonne aération des locaux, éclairage naturel suffisant, température ni trop froide ni trop chaude et niveau de bruit contrôlé) constitue donc un élément essentiel à leur bien-être⁷⁰. Le poupon est particulièrement en contact avec les éléments physiques de son environnement lorsqu'il rampe, s'accroche aux équipements et met les objets en bouche. Du lit aux jouets en passant par la chaise haute et la poussette, tout ce qui constitue son environnement physique doit donc être avant tout propre et sécuritaire.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS

Des murs aux couleurs neutres ou vives, décorés avec des dessins d'enfants, des photos de famille et les personnages favoris des enfants, des repères spatiaux stables pour s'orienter et s'organiser⁷¹, un éclairage naturel ou artificiel contrôlé selon les activités et l'heure du jour (stores à lamelles, tentures, gradateurs), un coin intime et protecteur, avec coussins moelleux et jouets « douillets », du matériel de jeu varié et bien présenté contribuent à créer une atmosphère sécurisante, chaleureuse, conviviale et stimulante.

Un endroit personnel (panier, casier) pour chaque enfant, distingué par une couleur ou une image de son choix, où il peut déposer ses objets personnels et ses réalisations, favorise le **développement de son identité**. Le libre accès à un matériel de jeu varié et attrayant, des équipements flexibles adaptés à sa taille et à ses capacités, l'encouragement à participer à la décoration des lieux ainsi qu'aux décisions qui concernent l'environnement du milieu de garde, lui permettent d'exercer un contrôle sur son univers, favorisant ainsi son **autonomie** et le développement de sa **confiance en lui**.

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, section 4.1 : La dimension affective

0-18 MOIS

L'espace réservé au jeu des poupons est adapté à leurs capacités motrices. Les nourrissons non mobiles sont installés sur un tapis et des coussins, alors que les rampeurs se déplacent et jouent en toute sécurité dans différents « coins ». Lorsque le poupon peut se tenir debout, son champ d'action s'élargit. Des points d'appui solides lui permettent de s'agripper et de se hisser en position verticale. Dans un espace dégagé, libre de petits jouets et entouré de larges coussins ou de poufs capitonnés, il peut s'élancer et atteindre des objets sans l'aide de l'adulte. La présence de dénivellations au sol (podium, petit escalier ou petite pente) va lui offrir certains défis.

B

Afin de faciliter l'interaction de l'enfant ayant des besoins particuliers avec son environnement, le personnel éducateur ou la RSG, avec l'aide du CSSS (volet CLSC) ou du centre de réadaptation, adapte l'espace (barres fixées au mur, sanitaires adaptés, accès pour fauteuil roulant, éléments sonores, etc.) en fonction de ses limitations particulières (motrices, auditives ou visuelles).

La présence de matériel évoquant les coutumes de différents pays ou de différentes cultures ou représentant différentes déficiences (poupées, figurines, vêtements, instruments de musique, livres et photos représentant des enfants aux caractéristiques diversifiées jouant ensemble, etc.) favorise le **sentiment d'appartenance** de l'enfant concerné ainsi que l'**acceptation des différences**.

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, sections 3.1 : Chaque enfant est unique, et 3.3 : Le développement de l'enfant est un processus global et intégré, et chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, sections 4.1 : La dimension affective, et 4.3 : La dimension sociale et morale

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, section 4.3 : La dimension sociale et morale

Au contact de ses pairs, l'enfant apprend non seulement à exprimer ses besoins en tenant compte des exigences des autres, mais aussi à partager le matériel de jeu, à le ranger et à le respecter. Il apprend également certaines règles de sécurité concernant, par exemple, les déplacements à l'intérieur du service de garde en installation (vestiaire, cuisine, local de jeu, cour extérieure, etc.) ou en milieu familial (pièces de la maison) ou l'utilisation des jouets et du matériel.

F

En milieu familial, certains espaces ne sont pas accessibles aux enfants; ce sont les lieux privés réservés à la RSG et à sa famille. Les consignes à cet égard doivent être claires, et des pictogrammes ou des éléments physiques doivent en restreindre l'accès (barrière, porte fermée).

7.1.2 L'aménagement de l'aire de jeu intérieure

L'aménagement de l'aire de jeu intérieure crée un univers qui aiguise la curiosité des enfants et les conduit à entreprendre une grande variété de jeux, seuls, avec d'autres ou en parallèle. L'espace est suffisamment grand pour permettre à plusieurs enfants d'âge différent de bouger, de créer et de manipuler un matériel varié et stimulant. Il permet en même temps le retrait d'un enfant qui désire s'isoler momentanément, se reposer, rêver ou simplement observer ses pairs qui jouent dans un coin.

0-18
MOIS

Les poupons ont la possibilité de se retirer du groupe dans un « coin douillet » confortable et que l'adulte peut voir.

Un espace central dégagé pour les activités de groupe ou les activités de motricité globale avec, autour, différentes zones d'activités répond particulièrement bien à ces exigences.



▾ Les zones ou les coins d'activités

Une « zone » ou un « coin » d'activités est une unité qui présente d'une manière attrayante un regroupement de matériel ludique favorisant un type de jeu (ex. : jeux symboliques, jeux de construction, jouets mobiles).

Ce type d'aménagement permet à l'enfant de voir toutes les zones d'activités. Il stimule son intérêt, l'invite au mouvement et facilite la circulation entre les différentes zones. En rendant le matériel accessible, il assure le libre choix de l'enfant selon ses champs d'intérêt et encourage son autonomie. De plus, il favorise la division naturelle des enfants en sous-groupes (deux, trois, quatre enfants) selon leurs goûts et stimule les relations interpersonnelles.

L'organisation de l'espace de jeu en zones d'activités favorise aussi une intervention personnalisée du personnel éducateur ou des RSG auprès des enfants. Et, bien que cet aménagement prenne plus d'espace qu'un autre, il en facilite la gestion. De plus, en permettant simultanément des jeux individuels et des jeux en petits groupes, il rend le local moins bruyant. Détente, lecture, musique, construction, jeux symboliques, expression plastique sont les thèmes des zones ou des coins d'activités les plus souvent utilisés (voir l'annexe 2).

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, section 3.2 : L'enfant est le premier agent de son développement

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, section 4.3 : La dimension sociale et morale

Voir chap.3 : *Les principes de base du programme*, section 3.1 : Chaque enfant est unique

F

En milieu familial, les différents centres d'activités consistent souvent en des bacs ou des paniers où se trouve regroupé le matériel en fonction des types de jeux (jeux symboliques, de construction, de lecture, de musique, etc.). Les bacs sont sortis le matin, et le matériel est disposé dans l'aire de jeu prévue, de manière à susciter différents choix d'activités.

Voir chap. 5 : *L'intervention éducative*

Le nombre de zones d'activités qu'il est possible d'aménager, si l'on tient compte du fait que les enfants doivent avoir suffisamment d'espace pour jouer sans se nuire, dépend de la taille du service de garde, de la configuration des locaux, de la possibilité d'avoir accès à d'autres locaux et du type d'intervention éducative privilégiée.

0-18 MOIS

Les coins « douceur » et « moteur » répondent particulièrement bien aux besoins des poupons.

18-36 MOIS

Par ailleurs, les jeux d'eau et de sable ainsi que les zones où ils peuvent courir et grimper attirent particulièrement les trottineurs.



▾ Le regroupement des zones d'activités compatibles, leur désignation et la circulation

Le choix de l'emplacement d'une zone d'activités par rapport à une autre se fait en fonction de leur compatibilité. Les activités de détente et de lecture sont par exemple situées loin des zones plus bruyantes et elles sont désignées comme telles afin d'assurer la tranquillité des enfants qui s'y retirent. La zone d'expression plastique ou de jeux d'eau a davantage à demeurer fixe, à proximité d'un lavabo.

F

En milieu familial, l'activité « arts plastiques » ou « jeux d'eau » se déroule autant que possible près d'un point d'eau, dans un espace qu'on ne craint pas de salir, le plus souvent dans la cuisine.

F

En milieu familial, certains meubles (canapés, tables, chaises, poufs, tables à café, etc.) peuvent servir de divisions dans les différents secteurs de jeu. Certaines zones peuvent être délimitées par des coussins et des tapis.

La disposition du mobilier permet aux enfants de circuler facilement d'une zone à l'autre au gré de leurs envies, tout en permettant à l'adulte de les repérer rapidement et de les observer, peu importe où ils se trouvent.

La délimitation des zones d'activités diminue l'éparpillement du matériel de jeu; cependant son transport, par l'enfant, d'un coin à un autre demeure possible, de même que le jeu « hors du coin » dans l'espace central. Ainsi, l'utilisation d'un déguisement peut être rendue nécessaire dans un jeu de rôles qui doit se dérouler dans un « coin cubes », selon la créativité des enfants. Certains jouets sont parfois utilisés dans plusieurs zones – par exemple, des figurines ou des petites autos qui se retrouvent dans le « coin construction ». Toutefois, si les enfants transportent souvent du matériel d'une zone à une autre zone située à l'autre bout de la pièce, il faudrait peut-être en repenser l'emplacement, afin d'éviter une trop grande circulation.

F : Services de garde en milieu familial.

▾ De la souplesse dans l'aménagement des lieux

L'organisation de l'espace demeure souple, car l'aménagement des zones ou des centres d'activités va se transformer au fur et à mesure de l'évolution des enfants, ceux-ci devenant de plus en plus compétents et prêts à relever de nouveaux défis. Les espaces, les équipements et le matériel sous-utilisés sont régulièrement réévalués.

Du mobilier sur roulettes et non bruyant facilite les mouvements d'équipements et de matériel rendus nécessaires, par exemple, pour agrandir l'espace en vue d'une activité de motricité globale, d'une activité contextuelle (comme une fête à organiser) qui exige l'ajout de plans de travail (chevalets, tables, etc.) ou encore d'une activité de détente pour laquelle on doit disposer des tapis au sol, ou tout simplement pour le déroulement des repas.

F

En milieu familial, du mobilier et des équipements sur roulettes qui se rangent dans les placards, des contenants qui s'empilent sur une plate-forme à roulettes, des étagères à charnières qui se ferment comme une boîte peuvent être pratiques.

B

À la suite d'un réaménagement, le personnel éducateur ou la RSG fait faire le tour des lieux à un enfant ayant une déficience visuelle, lui indiquant les nouveaux repères, afin que ce dernier puisse s'y retrouver aisément.

B : Enfants ayant des besoins particuliers.

▾ Les bacs à thèmes, valises pédagogiques et trousse mobiles

Outre les coins, certains services de garde se constituent des bacs à thèmes (ex. : une collection de coquillages avec quelques livres sur le sujet), des valises pédagogiques ou des trousse mobiles pour augmenter la variété du matériel plus directement lié à certaines sphères du développement (ex. : la dimension langagière). Ces différents centres d'activités mobiles permettent des interactions adulte-enfant plus structurées que dans un contexte de jeux en atelier libre.

▾ Des solutions pour compenser le manque d'espace et de matériel

- Prévoir plus d'espaces de rangement, au moment des agrandissements;
- Monter une ludothèque qui permet d'offrir une plus grande diversité de matériel, permet de gérer le prêt de matériel collectif et facilite sa désinfection;
- Constituer des trousse mobiles ou des valises pédagogiques (ex. : trousse musicale, scientifique, éveil à la lecture, déguisements) que l'on peut déplacer d'une salle à l'autre et qui peuvent être utilisées par plusieurs éducatrices ou éducateurs au cours d'une activité-projet⁷²;
- Élaborer des outils multithématiques (mallettes thématiques, cahiers de chansons enfantines adaptées à tous les âges) faciles à transporter;
- Prévoir une rotation du matériel, pour pallier le manque de matériel ou pour éviter d'encombrer un espace restreint;
- Faire la rotation des zones d'activités;
- Mettre l'accent sur les activités motrices dans l'aire de jeu extérieure;
- Disposer d'une salle polyvalente qui peut servir à l'accueil et au départ, au dîner, aux réunions et pour les activités de motricité globale, une porte coulissante permettant de la diviser, au besoin;
- Partager un local, une salle de motricité ou un centre de documentation avec différents groupes d'enfants;
- Disposer d'un mobilier modulable, pouvant se déplacer facilement et non bruyant, qui permet un agencement multiple et diversifié.

7.1.3 L'aménagement de l'aire de jeu extérieure

L'emplacement idéal présente une variété de dénivellations, de textures, de matériaux, de couleurs et de formes (talus, sable, eau, troncs d'arbres, ciment, fleurs, mur d'exploration⁷³, roches, etc.). Des arbres et des arbustes attirent les oiseaux et font de l'ombre, une aire gazonnée permet de sauter, de courir et de faire des culbutes, des structures amusantes incitent à grimper, à glisser et à faire des jeux d'équilibre. L'aire extérieure de jeu est également propice aux jeux symboliques.

18-36 MOIS 3-5 ANS

La présence d'une maisonnette pour jouer à faire semblant, d'une plate-forme pour faire un spectacle, d'un endroit praticable pour les jouets roulants, d'un point d'eau et d'un carré de sable permet une multitude de jeux de rôles et stimule la socialisation des enfants.

Endroit idéal pour faire des activités d'arts plastiques à grand déploiement (fabrication de murales collectives, de banderoles, de totems), l'espace extérieur de jeu permet les activités qui « salissent ». Peinture sur la clôture, sur de grosses boîtes en carton... le tuyau d'arrosage n'est jamais bien loin pour nettoyer les dégâts. Le cabanon, utile pour le rangement des tricycles, « pouponbus », bacs à thèmes, petites piscines, etc., peut aussi servir de support aux activités picturales des enfants.

Propice aux jeux libres et aux jeux en atelier libre, la cour extérieure peut être divisée en différentes zones (motricité globale, détente et jeux calmes, eau et sable, etc.). On y trouve également des bacs à thèmes sur roulettes (ex. : épicerie, menuiserie, construction) d'où l'on sort du matériel au fur et à mesure, ou des bacs à activité unique (jeux de sable et d'eau). L'adulte peut aussi ajouter, selon les goûts du moment des enfants, divers éléments : des ballons, des accessoires pour le bac à sable (seaux, pelles, râtaux, moules, tamis), des petits bassins d'eau avec de petits objets (bateaux, louches, gobelets, entonnoirs), des voiturettes, des camions, des grosses boîtes où les enfants peuvent se cacher, divers éléments de la nature, etc.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS

Il est possible d'aménager certains regroupements d'objets (disposition de paniers remplis d'objets sonores) et de susciter des idées de jeux à partir de matériel de récupération (boîtes en carton en guise de tunnels qui incitent les enfants à explorer). Les tapis en mousse, véhicules à enfourcher, ballons, glissoires, etc., encouragent le développement sensorimoteur des enfants⁷⁴.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS

Le matériel des différents centres d'activités peut être transporté dans la cour dans une voiturette tirée par les enfants.

▾ La sécurité avant tout

L'aménagement de l'aire extérieure de jeu, tout en présentant des défis adaptés au niveau de développement des enfants, se doit de respecter les règles de sécurité.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS I

En installation, afin d'éviter que les plus petits ne se blessent dans des équipements non adaptés à leur stade de développement ou qu'ils soient blessés par les autres enfants, il est recommandé de séparer l'aire extérieure de jeu des enfants de moins de 18 mois de celle des 18 mois ou plus.

La présence de la clôture sécuritaire réglementaire, de zones d'ombre (arbres, arbustes, abri, pergola) destinées à protéger les enfants d'une exposition trop intense aux rayons du soleil, d'une barrière autour du point d'eau ainsi que l'absence de plantes toxiques sont quelques-unes des règles de sécurité à observer.

Les équipements extérieurs (balançoires, glissoires, jeux modulaires, etc.) doivent être solides, durables (résistants aux conditions climatiques) et sécuritaires^{75, 76} et, en saison froide, demeurer inaccessibles⁷⁷, le matériau amortisseur ne pouvant remplir sa fonction.

Finalement, la prévention des accidents passe obligatoirement par l'inspection et l'entretien réguliers de l'aire extérieure de jeu⁷⁸ ainsi que par l'inspection préalable des lieux à l'occasion des activités dans un parc public.

Rappelons cependant qu'aucun équipement, aussi sécuritaire soit-il, ni aucune mesure de sécurité ne peut remplacer la surveillance adéquate de l'adulte et que la participation de ce dernier aux activités ludiques des enfants réduit le risque de blessures tout en enrichissant leurs expériences.

I : Services de garde en installation.

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, section 3.1 : Chaque enfant est unique

7.2 LE MATÉRIEL DE JEU

Le choix du matériel contenu dans les différentes zones d'activités se fait dans une perspective de développement global de l'enfant, de manière à favoriser l'exploration et la création.

▾ Le matériel est approprié

Le matériel doit d'abord être **sécuritaire**⁷⁹ et **en bon état** (il ne manque pas de morceaux aux jouets, de pièces aux casse-tête, les pages des livres sont intactes...). Le matériel de structure dangereuse (ex. : objet pointu, coupant, toxique) est rejeté. On considérera le degré de fragilité, le danger d'avaler les petites pièces compte tenu de l'âge ou du stade de développement des enfants, particulièrement pour le matériel accessible aux enfants pendant leurs jeux libres et dans les groupes multiâges.

0-18 MOIS

Les poupons portant souvent les jouets à la bouche, il est important d'inspecter et de laver ces derniers fréquemment.

Le matériel est **approprié au stade de développement** des enfants.

0-18 MOIS

Durant les premiers mois, le poupon va répondre graduellement aux stimulations sonores, visuelles et tactiles. L'audition se développant avant la vision, les jouets sonores (mobiles musicaux, boîtes à musique, hochets avec grelots) sont les premiers objets qui attirent son attention. Par la suite, le poupon va tenter d'attraper les objets à sa portée. Hochets, jouets colorés, jouets à saisir, boutons à pousser, barres d'éveil, tapis d'éveil, miroirs incassables éveillent son intérêt.

Il faut donc considérer la complexité de la structure des objets (type de matériel, forme, format et nombre de pièces incluses), les possibilités de manipulation (facilités d'assemblage), les thèmes qu'ils évoquent et l'aspect esthétique (couleur et forme).

0-18 MOIS 18-36 MOIS

Dès que l'enfant peut saisir un objet de petite taille entre la base du pouce et l'index, on peut lui offrir du matériel pour dessiner ou bricoler (gros crayons-feutres ou de cire, pâte à modeler). Il existe des listes de matériel de jeu adapté aux différentes étapes du développement des poupons (nourrissons immobiles sur le dos, nourrissons immobiles capables de se retourner sur le ventre, nourrissons capables de s'asseoir, rampeurs et trottineurs – voir l'annexe 3).

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS B

Certains enfants ayant un handicap moteur auront besoin de matériel particulier ou d'aides techniques. La plupart du temps, il leur est toutefois possible de se servir d'objets familiers (jouets sur roulettes, tableaux magnétiques, gros crayons-feutres, etc.). Un équipement trop spécialisé peut parfois nuire à leur participation à certaines activités et à leur relation avec les autres. Par ailleurs, des matériaux texturés pour aider à « lire » avec les doigts peuvent être offerts aux enfants ayant une déficience visuelle, et la présence de supports visuels (pictogrammes, photos, dessins) aidera les enfants ayant une déficience auditive.

▾ Le matériel est varié, stimulant et polyvalent

Afin de répondre aux divers besoins et goûts des enfants et qu'ils puissent faire les activités de leur choix, le matériel de jeu présenté est varié, polyvalent et attrayant. Il stimule tous leurs sens et offre de **multiples possibilités** de manipulation et d'exploration, ce qui leur permet d'exercer l'ensemble de leurs habiletés et d'acquérir de nouvelles connaissances.

Reflétant la **diversité des réalités** (sexuelle, familiale et culturelle, besoins particuliers), ce matériel motive l'enfant à entreprendre des activités et des projets au cours desquels il prend des décisions et résout des problèmes à sa mesure, seul ou avec d'autres. Il stimule chacune des dimensions de son développement.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS B

Certains enfants ayant des incapacités doivent recevoir une plus grande stimulation de leur environnement pour développer leur plein potentiel, que ce soit dans l'une ou l'autre dimension de leur développement. Parents et spécialistes (orthophonistes, ergothérapeutes, etc.) pourront être consultés.

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, section 3.4 : L'enfant apprend par le jeu

On retrouve diverses classifications de jeux et de jouets, qui renvoient aux trois grands domaines de l'esprit humain : intelligence, affectivité, sociabilité. Inspirés par Piaget, certains classent le matériel ludique en quatre catégories, « jeux d'exercices, symboliques, d'assemblage et de règles » (ESAR)⁸⁰, qui correspondent à un ordre d'acquisition des habiletés dans le développement de l'enfant.

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, sections 4.2 : La dimension physique et motrice, 4.4 : La dimension cognitive, et 4.5 : La dimension langagière

D'autres parlent de jeux à valeur expérimentale, de structuration de la personnalité et de relation interpersonnelle⁸¹. Favorisant l'exploration sensorimotrice, le matériel ludique à valeur expérimentale comprend tous les jeux de construction (matériel à empiler, matériel d'assemblage, bricolages à partir de matériaux divers et expériences avec des éléments naturels) et tous ceux qui stimulent l'expression plastique, langagière, musicale, gestuelle (objets sonores, ordinateur, matériel pour grimper, pour dessiner, etc.).

Voir chap. 4 : *Le développement global de l'enfant*, sections 4.1 : La dimension affective, et 4.3 : La dimension sociale et morale

Le matériel à valeur de structuration de la personnalité favorise les jeux symboliques (poupées, déguisements, miroirs, etc.), tandis que le matériel à valeur de relation permet à l'enfant d'entrer en relation avec ses pairs (jeux de simulation, de société, apprentissage de consignes, etc.), stimulant ainsi son développement affectif, social, moral et langagier.

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, section 3.3 : Le développement de l'enfant est un processus global et intégré

Certains jeux ou jouets combinent plusieurs valeurs. Par exemple, une planche d'encastrement de figures où sont représentés des enfants combinerait une valeur d'expérimentation et de relation⁸², stimulant ainsi le développement moteur, cognitif, social et affectif.

Bien qu'un matériel de jeu puisse stimuler plusieurs dimensions du développement de l'enfant, une bonne façon de vérifier si le contenu des centres d'activités favorise le développement global consiste à en faire l'inventaire en reprenant chacune des sphères de développement (voir les annexes 4 et 5). Cet exercice permet de voir s'il serait approprié de compléter le matériel existant avec de nouveaux objets qui favoriseraient une dimension du développement moins stimulée.

Un matériel qui offre plusieurs possibilités de manipulation et d'exploration va particulièrement **stimuler la créativité** de l'enfant. À partir de ce matériel, il invente son propre jeu ou son propre matériel. Ce matériel polyvalent est le plus souvent non commercial. Ainsi, des objets de récupération (ex. : pots de plastique, boîtes en carton, bouts de tissu) ou des éléments pris dans la nature (eau, sable, feuilles d'arbres, cailloux, graines, etc.), des objets de la vie courante de grandeur réelle (brosse, coussin, cafetière, téléphone) ainsi que des jouets « universels » (poupées, cubes, ballons) permettent de multiples manipulations, divers jeux moteurs et jeux de rôles par des enfants d'âge différent.

On peut mettre les parents à contribution en leur demandant de fournir du matériel de récupération, de fabriquer du matériel et de donner des idées de matériel évoquant, par exemple, certaines coutumes familiales ou culturelles.

📌 Le matériel est accessible et en quantité suffisante

Afin de permettre aux enfants de s'organiser de façon autonome, l'adulte place le matériel à leur hauteur de façon qu'ils puissent le voir, le prendre facilement, l'utiliser de façon autonome et le ranger.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS

En milieu familial ou en groupe multiâge, l'accessibilité du matériel est planifiée en fonction de l'âge des enfants. Ainsi, un jeu compliqué ne se trouvera pas sur la même tablette que les jeux pour les poupons, et le matériel qui comporte des petites pièces demeurera hors de la portée de ces derniers.

La **présentation du matériel** influence et facilite les choix des enfants. Une présentation désordonnée a moins d'attrait. De plus, l'enfant éprouve de la difficulté à trouver un matériel particulier et ensuite, à organiser un jeu.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS

Le matériel de jeu est disposé sur des étagères basses et ouvertes ou dans des bacs accessibles aux enfants. Il est organisé de manière à suggérer des jeux (ex. : blocs empilés, toutous sur une chaise, etc.), afin de stimuler leur intérêt.

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, section 3.5 : La collaboration entre le personnel éducateur ou les RSG et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant

Voir chap. 3 : *Les principes de base du programme*, section 3.2 : L'enfant est le premier agent de son développement

Voir chap. 5 : *L'intervention éducative*, section 5.2 : La planification et l'organisation

Voir chap. 5 : *L'intervention éducative*



Les enfants se stimulent souvent les uns les autres et imitent leurs pairs. Il suffit parfois qu'un enfant commence une construction pour que d'autres enfants, le voyant, aient envie d'en faire autant. Afin de toucher les champs d'intérêt de tous les enfants, de leur permettre de faire le plus de choix possible et de permettre à plusieurs enfants de jouer aux mêmes jeux, on retrouve suffisamment de matériel et de jouets, particulièrement lorsqu'ils sont populaires.

▾ Le matériel est renouvelé

Le matériel est renouvelé régulièrement en fonction des goûts changeants des enfants, ceux-ci évoluant au rythme de leur développement. En observant le jeu des enfants pour découvrir leurs champs d'intérêt et leurs habiletés, le personnel éducateur ou les RSG seront en mesure de présenter et d'utiliser de nouveaux accessoires. Faire circuler par rotation le matériel entre différents groupes d'enfants peut contribuer à la diversité des jouets et des jeux.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS F

L'échange de jouets entre les RSG et les emprunts de matériel à une ludothèque aident à assurer une bonne variété de jeux et d'activités, tout en permettant d'économiser sur les coûts d'achat.

Pour aller plus loin :

- Les lieux où les enfants vivent sont-ils sains et sécuritaires?
- L'aménagement des lieux est-il chaleureux? Les enfants s'y sentent-ils en sécurité?
- Reflète-t-il les goûts des enfants, les différences culturelles et familiales?
- Répond-il aux besoins de tous les enfants, quels que soient leur âge ou leurs besoins particuliers?
- Comment encourage-t-il l'autonomie des enfants?
- Les enfants ont-ils un endroit pour se retirer du groupe?
- Les enfants ont-ils un endroit personnel?
- Quelles améliorations pourrait-on apporter à l'aménagement des lieux?
- L'aménagement des lieux permet-il des activités individuelles et de groupe?
- Répond-il aux besoins moteurs des trottineurs?
- Est-il suffisamment flexible pour répondre aux besoins de changement que demande l'évolution des champs d'intérêt des enfants?
- À partir de quels critères choisit-on le matériel offert aux enfants?
- Le matériel de jeu est-il accessible à tous les enfants, quel que soit leur âge?
- Est-il approprié au degré de développement des enfants?
- Favorise-t-il toutes les dimensions du développement?
- Quelles améliorations pourraient être apportées au matériel de jeu?

68. R. GUÉNETTE, «Prévention liée à l'aménagement», dans *La sécurité des enfants... en services de garde éducatifs*, 2^e édition, Québec, Les Publications du Québec, 2006, p. 29-60. (Petite enfance).
69. A. LAROSE, *op. cit.*, p. 94-115.
70. *Ibid.* p. 107-112.
71. G. DUCLOS, *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer : guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de 3 à 6 ans, à l'intention des éducatrices et éducateurs qui œuvrent en petite enfance*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, 1997, p. 27.
72. D. PELLETIER, *op. cit.*
73. Constitué de divers matériaux dans lesquels sont enchâssés des textures et des volumes à toucher.
74. L. BOURGON et C. LAVALLÉE, *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière*, Québec, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 2004, p. 79.
75. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE, *Éléments de base de la norme du CSA : Y a de la sécurité dans l'aire*, Québec, Le Ministère, 2004, 36 p.
76. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE, *Y a de la sécurité dans l'aire : Procédure de certification de la conformité à la norme du CSA dans les aires extérieures de jeu des services de garde à l'enfance*, Québec, Le Ministère, 2004, 25 p.
77. QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE, *Allons jouer dehors : activités extérieures et aménagement d'une aire de jeu*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, 2003, p. 57.
78. D. FORTIER, *Guide des aires et des appareils de jeu : incluant une grille d'inspection basée sur la norme CAN/CSA-Z614-03*, 2^e édition, Sainte-Foy, Direction du développement des individus et des communautés, Unité Sécurité et prévention des traumatismes, Institut national de santé publique du Québec, 2005, 78 p.
79. R. GUÉNETTE, *op. cit.* p. 41-60.
80. D. GARON (avec la collaboration de R. Filion et de R. Chiasson), *Le système ESAR – Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*, Montréal/Paris, ASTED/Éditions du cercle de la librairie, 2002, 293 p.
81. A. MICHELET, *Le jeu de l'enfant, progrès et problèmes*, Québec, Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP), 1999, p. 80. (Tiré de M.-R. AUFUVRE-BOUILLY et G. HENRY [1993], *Aide au jeu des enfants en difficulté*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1993, p. 9-10. [Focales]).
82. *Ibid.*, p. 81.

8

La relation avec les parents

En bref

La collaboration avec les parents prend diverses formes, allant des conversations informelles en début ou en fin de journée à la communication d'information écrite de part et d'autre, en passant par l'implication de certains parents dans les activités du service de garde (sorties avec les enfants ou autre) ou dans son administration. Enfin, dans le cas de certains enfants ayant des besoins plus particuliers, la collaboration pourra même aller jusqu'à l'élaboration conjointe d'un plan d'intervention pour l'enfant.

Le personnel éducateur ou les RSG peuvent également jouer un rôle actif dans le soutien à l'exercice des habiletés parentales ainsi que dans l'exercice égalitaire de ce rôle.

On a vu au troisième chapitre que la collaboration entre le personnel éducateur ou les RSG et les parents était essentielle au développement harmonieux de l'enfant. Les **conversations informelles** en début et en fin de journée constituent habituellement le moyen le plus naturel pour le personnel éducateur, les RSG et les parents d'établir entre eux un lien de confiance.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS I

Dès qu'arrive un nouvel enfant dans un CPE, divers moyens sont pris pour gagner la confiance et aller chercher la coopération des parents : visite des lieux, conversation informelle avec le personnel éducateur, remise d'une trousse d'information (les principes de base, la régie interne, le programme d'activités, la liste des membres du conseil d'administration et des différents comités) ou autre, permettent aux parents de se familiariser avec le fonctionnement du milieu de garde et de s'y sentir plus à l'aise.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS F

En milieu familial, chaque fois que Rachel intègre un nouvel enfant, elle invite les parents de ce dernier à lui communiquer l'information qu'ils jugent pertinente à son sujet. Elle présente clairement son offre de service (la régie interne, le programme d'activités, l'horaire, la philosophie d'intervention, etc.) et leur donne les coordonnées du bureau coordonnateur de leur territoire.

Le personnel éducateur peut également mettre à la disposition des parents un tableau, un cahier ou un agenda où seront consignées des **observations quotidiennes** et dans lequel ils peuvent eux aussi inscrire leurs commentaires. C'est là un moyen de communication très utile, particulièrement dans le cas des poupons ou des enfants qui ne racontent pas spontanément leur journée en milieu de garde. Les renseignements ainsi échangés améliorent la connaissance réciproque de ce que vit l'enfant : son appétit, la qualité de son sommeil, son humeur, ses comportements, ses réussites, ses découvertes, etc. La personne prendra soin de parler davantage des progrès de l'enfant et de ses nouvelles acquisitions plutôt que de ses réalisations concrètes, c'est-à-dire de mettre davantage l'accent sur le « processus » accompli par l'enfant que sur le « produit » comme tel.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS

Pierre-Luc était plutôt maussade aujourd'hui, et son nez coulait de plus en plus au fur et à mesure que la journée avançait. Il semble commencer un rhume. Quant à Noémie, elle n'a pas beaucoup mangé ce midi. Elle va sans doute se reprendre ce soir!

Ludovic a été particulièrement souple aujourd'hui : il a accepté de bonne grâce de donner la main à un ami pour aller au parc, ce qui est nouveau pour lui. Suzanne a quant à elle réussi à enfiler ses pantalons de neige toute seule !

Un autre moyen de développer une étroite collaboration entre les parents et le milieu de garde consiste à **encourager les parents à s'impliquer dans les activités du milieu de garde** : siéger au conseil d'administration ou au comité consultatif, faire partie de divers autres comités, assister aux rencontres d'information, soutenir la RSG lorsque celle-ci le demande ou accompagner les enfants pendant les diverses sorties.

0-18 MOIS 18-36 MOIS 3-5 ANS

Nadia, la maman de Steve, communique peu avec l'éducatrice lorsqu'elle vient conduire son fils, car elle est timide et ne parle pas beaucoup le français. Celle-ci l'invite donc à l'accompagner pendant la sortie avec les enfants qui aura lieu à la fin de la semaine. Elle sera peut-être ainsi plus en confiance et, à la longue, Steve aussi se sentira plus en sécurité au service de garde.

Dans le cas des enfants ayant des besoins particuliers ou plus vulnérables, les parents et le personnel éducateur ou les RSG peuvent enfin **élaborer** ensemble le **plan d'intervention** ou mettre en place diverses mesures particulières, avec ou sans l'aide du personnel du réseau de la santé et des services sociaux.

18-36 MOIS B

À 3 ans, Théo, enfant unique, parle encore peu et il ne fait pas de phrases complètes. Après l'avoir fait évaluer en orthophonie, sa mère décide de le confier à un service de garde afin de stimuler davantage ses capacités langagières et de l'aider à se socialiser. Elle vient donc rencontrer l'éducatrice, avec l'orthophoniste, afin de déterminer les mesures qui seront mises en place, tant au service de garde qu'à la maison, pour aider Théo à travailler davantage cet aspect de son développement et prévenir d'éventuelles difficultés lorsqu'il aura l'âge d'entrer à l'école.

En raison de leur expérience auprès des enfants, le personnel éducateur ou les RSG sont particulièrement bien placés pour **soutenir** également **l'exercice des habiletés parentales**, tant celles des mères que celles des pères. Ce soutien doit être offert tout particulièrement lorsque les parents leur demandent conseil, qu'ils leur confient leur premier enfant, que l'enfant vit dans un milieu plus vulnérable (pauvreté, monoparentalité, mère adolescente ou autre) ou qu'il a des besoins particuliers.

Pour aller plus loin :

- *Suis-je à l'aise avec cette partie de mon rôle ?*
- *Comment puis-je qualifier ma relation avec les parents ?*
- *Cette relation est-elle empreinte de respect et d'ouverture de part et d'autre ?*
- *Qui peut m'aider lorsque cette collaboration n'est pas présente, qu'elle laisse à désirer ou est trop envahissante ?*



Conclusion

Le présent programme éducatif considère **l'enfant** comme étant **le maître d'œuvre** de son développement et **le jeu** comme **l'activité privilégiée** par laquelle il ou elle découvre son environnement et développe ses capacités. Les adultes sont là pour soutenir cette exploration, pour guider les enfants sur le chemin de leur socialisation et pour stimuler leur créativité tout en leur prodiguant les soins qu'ils nécessitent avec affection et professionnalisme.

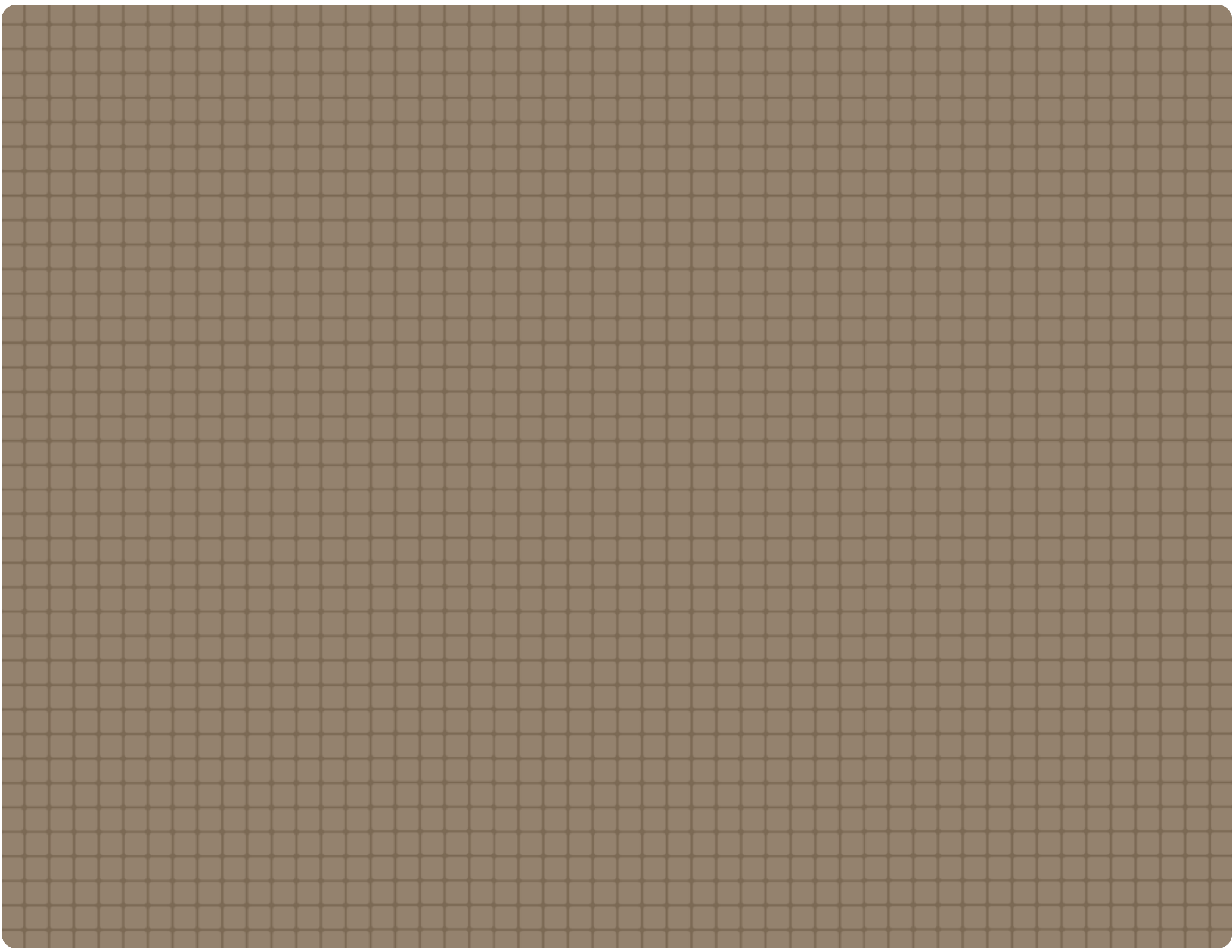
Cela suppose un personnel éducateur ouvert à la concertation avec des collègues et des RSG disposés à travailler en réseau, des personnes prêtes à se remettre en question et à accepter les exigences que leur groupe s'est données. Cela suppose aussi des directrices ou directeurs, des gestionnaires et du personnel de soutien pédagogique et technique solidaires du personnel éducateur et des RSG et qui, toutes et tous ensemble, travaillent en collaboration avec les parents et en concertation avec les partenaires des réseaux de la santé et de l'éducation qui sont ou seront en contact avec les enfants.

La **compétence éducative** et le **professionnalisme** s'exercent lorsqu'à partir d'une bonne formation de base, l'équipe de direction, le personnel éducateur, les RSG, le personnel de soutien pédagogique, les membres du conseil d'administration ou du comité de parents et les parents travaillent à rendre le milieu de garde plus uni et plus cohérent. Le milieu de garde est également conscient de l'importance de favoriser aussi la formation continue de son personnel et des RSG. Tout comme la participation à des réunions d'équipe, la participation du personnel éducateur ou des RSG aux rencontres d'une association professionnelle, d'un regroupement de services de garde ou d'un groupe de discussion ou de soutien ne peut que favoriser l'amélioration de la qualité des services.

Une bonne connaissance des principes de base et des fondements théoriques du programme devrait notamment faire partie des critères d'embauche du personnel des services de garde. Le programme éducatif devrait également stimuler la création d'outils d'intervention et de formation, en plus d'inspirer **l'élaboration d'un programme éducatif et d'un programme d'activités propres à chaque service de garde** et basés sur les croyances et les convictions de chacun.

Loin d'apporter toutes les réponses et de fixer tous les paramètres, ce programme éducatif invite tous les intervenants et intervenantes concernés à développer leur réflexion sur les enfants et leur développement ainsi que sur les façons de les encourager et de les soutenir tout au long de leur séjour dans les services de garde. Il constitue un outil privilégié dans la démarche d'amélioration de la qualité dans laquelle le réseau des services de garde et ses partenaires sont déjà engagés.







LES RÉFÉRENCES INCONTOURNABLES

BERTHIAUME, D. *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*, Montréal, Gaëtan Morin, 2004, 272 p.

CLOUTIER, R., P. GOSSELIN et P. TAP. *Psychologie de l'enfant*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin, 2005, 560 p.

GARIÉPY, L. *Jouer, c'est magique: Programme favorisant le développement global des enfants*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, 1998, tome 1, 158 p.; tome 2, 187 p.

GUÉNETTE, R. *La sécurité des enfants... en services de garde éducatifs*, 2^e édition, Québec, Les Publications du Québec, 2006, 344 p. (Petite enfance).

HOHMANN, M., et autres. *Partager le plaisir d'apprendre: guide d'intervention éducative au préscolaire*, traduction de *Educating Young Children*, Montréal, Gaëtan Morin, 2000, 468 p.

LALONDE-GRATON, M. *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 2003, 225 p.

LAROSE, A. *La santé des enfants... en services de garde éducatifs*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, 2000, 271 p. (Petite enfance).

MALENFANT, N. *Routines et transitions en services de garde éducatifs*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2006, 379 p. + CD audio.

MARTIN, J., C. POULIN et I. FALARDEAU. *Le bébé en garderie*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 1992, 420 p.

OLDS, S.W., et D.E. PAPALIA. *Le développement de l'enfant*, édition abrégée de *Développement de la personne*, 5^e édition, adaptation sous la direction de Carole Ledoux, Laval, Groupe Beauchemin éditeur, 2004, 320 p.

OLDS, S.W., et D.E. PAPALIA. *Psychologie du développement humain*, 6^e édition, Laval, Groupe Beauchemin éditeur, 2005, 363 p.

POST, J., et autres. *Prendre plaisir à découvrir: guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs*, traduction de *Tender care and early learning: supporting infants and toddlers in child care settings*, Montréal, Gaëtan Morin, 2003, 241 p.

PELLETIER, D. *L'activité-projet: le développement global en action*, Mont-Royal, Modulo éditeur, 2001, 232 p.

QUÉBEC. *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance: L.R.Q., c. S-4.1.1*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, à jour au 15 mars 2007.

QUÉBEC. *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance: L.R.Q., c. S-4.1.1, r. 2*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, à jour au 28 mars 2007.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS. *Ensemble dans la ronde! Réussir l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance*. [En cours de rédaction. À paraître].

QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE. *Allons jouer dehors: activités extérieures et aménagement d'une aire de jeu*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, 2003, 190 p.

ROYER, N. (éd.). *Le monde du préscolaire*, Montréal, Gaëtan Morin, 2004, 276 p.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

AINSWORTH, M.D.S. « L'attachement mère-enfant », *Enfance*, n^{os} 1-2, janvier-mars 1983, p. 7-18.

BAULU-MACWILLIE, M., et R. SAMSON. *Apprendre... c'est un beau jeu. L'éducation des jeunes enfants dans un centre préscolaire*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1990, 216 p.

BEE, H., et D. BOYD. *Les âges de la vie : psychologie du développement humain*, 2^e édition, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2003, 494 p.

BERNIER, N. *La grille Ballon : Grille d'observation du développement de l'enfant*, Rimouski, Régie régionale de la santé et des services sociaux du Bas-Saint-Laurent, 2001, 89 p.

BIGRAS, N., et C. JAPÉL (sous la dir. de). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : la définir, la comprendre et la soutenir*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2007, 210 p.

BOURGON, L., et C. LAVALLÉE. *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus*, Québec, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 2004, 109 p. [www.mfa.gouv.qc.ca].

BOURGON, L., et C. LAVALLÉE. *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus : protocole d'utilisation*, Québec, ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, 2005, 75 p. [www.mfa.gouv.qc.ca].

BOWLBY, J. *Attachment*, 2^e édition, New York (NY), Basic Books, 1982, 425 p. (Attachment and Loss Series, vol. 1).

BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1979, 348 p.

BRONFENBRENNER, U. « Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives », *Developmental Psychology*, vol. 22, n^o 6, 1986, p. 723-742.

BRONSON, B.M. *The Right Stuff for Children Birth to 8: Selecting Play Materials to Support Development*, Washington (DC), National Association for the Education of Young Children, 1999, 153 p.

BRUER, J.T. *Tout est-il joué avant trois ans?*, Paris, Odile Jacob, 2002, 301 p.

CASSIDY, J., et P.R. SHAVER (éd.). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*, New York (NY), The Guilford Press, 1999.

CENTRE DE LA PETITE ENFANCE LA PRAIRIE. *Protocole de planification de sorties*, Saint-Hubert, Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie (RCPEM), 2003, 20 p. + 1 cédérom.

CICERI, C., M. McANDREW et A. BOURGUIGNON. *L'accueil et l'intégration des enfants immigrants ou de familles immigrantes dans les services de garde : recension des écrits au Québec, au Canada et dans d'autres sociétés*, Québec, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 2004, 76 p.

COMITÉ PROVINCIAL DE COORDINATION DU PROJET D'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE EN CENTRE DE LA PETITE ENFANCE. *Recueil d'outils d'intervention en éthique professionnelle à l'intention des CPE du Québec*, Chicoutimi/Jonquière, Université du Québec à Chicoutimi/Regroupement des services de garde sans but lucratif du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 2001, 57 p. (f. mobiles).

DAVIES, A. « L'enseignement de la musique : Un cadeau pour les enfants et les éducatrices », *Interaction*, vol. 18, n^o 4, 2005, p. 15-16.

DOHERTY, G. *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école*, Gatineau, Développement des ressources humaines Canada, [En ligne], 1997, 120 p. [http://www.rhdcc.gc.ca/fr/sm/ps/dsc/fpcr/publications/1997-002557/SP-241-02-1F.pdf] (Consulté le 3 février 2006).

DROUIN, C., et autres. *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 2004, 597 p.

DUCLOS, G. *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer : guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de 3 à 6 ans, à l'intention des éducatrices et éducateurs qui œuvrent en petite enfance*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, 1997, p. 27.

ESSA, E. *À nous de jouer. Guide pratique pour la solution des problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire*, adaptation de Jean-Pierre Houle, traduction de *Practical Guide to Solving Preschool Behavior Problems*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, 2002, 448 p. (Petite enfance).

ESSA, E. *A Practical Guide to Solving Preschool Behavior Problems*, 5^e édition, Clifton Park (NY), Thomson Delmar Learning, 2003, 461 p.

- FERLAND, F., et autres. *Le jeu, c'est génial!*, [Trousse de sensibilisation comprenant deux documents vidéo (10 et 24 min), un guide d'animation, un dépliant et un livre], Montréal, CECOM et Programme de pédopsychiatrie, Hôpital Rivière-des-Prairies, 2003. [www.cecom.qc.ca].
- FERLAND, F. *Le développement de l'enfant au quotidien : du berceau à l'école primaire*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, 2004, 234 p.
- FORTIER, D. *Guide des aires et des appareils de jeu : incluant une grille d'inspection basée sur la norme CAN/CSA-Z614-03*, 2^e édition, Sainte-Foy, Direction du développement des individus et des communautés, Unité Sécurité et prévention des traumatismes, Institut national de santé publique du Québec, 2005, 78 p.
- GARCEAU, M., J. GRÉGOIRE et N. HÉBERT. *L'éthique en service de garde*, Sainte-Julie, Regroupement des centres de la petite enfance des régions 04-17, 1997, 17 p.
- GARON, D. «La gestion et l'organisation d'une collection de jeux et jouets», dans D. GARON (avec la collaboration de R. Filion et de R. Chiasson), *Le système ESAR. Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*, Montréal/Paris, ASTED/Éditions du cercle de la librairie, 2002, p. 181-230.
- GILLAIN MAUFETTE, A. *Revisiter les environnements extérieurs pour enfants : un regard sur l'aménagement, le jeu et la sécurité*, Hull, Éditions Réflex, 1999, 217 p.
- GIOVANNINI, D. «Le plaisir de manger», *Enfants d'Europe : Manger : goûts et cultures pour la petite enfance*, n° 10, printemps-été 2006, p. 11-14.
- GRAVEL, S., et J. TREMBLAY. *Développer l'intervention en psychomotricité auprès des enfants*, Jonquière, TRÉFIE (Tandem de recherche en éducation et en formation des intervenants auprès des enfants), Cégep de Jonquière, 2004, 291 p.
- HOPKINS, S. (éd.). *Hearing Everyone's Voice, Educating Young Children for Peace and Democratic Community*, Redmond (WA), Child Care Information Exchange, 1999, p. 319.
- HOURST, B., et O. LATYK. *Au bon plaisir d'apprendre avec plaisir. (Re)trouver la faculté d'apprendre avec le sourire*, 2^e édition, Paris, InterEditions, 2005, 290 p.
- HOWES, C., et C. HAMILTON. «Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachment», *Child Development*, n° 63, 1992, p. 867-878.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002)*, vol. 2, n^{os} 1 à 13 : *De la naissance à 29 mois*, Québec, L'Institut, 2003. (La santé et le bien-être).
- ISBELL, R., et B. EXELBY. *Early Learning Environments that Work*, Beltsville (MD), Gryphon House, 2001, 185 p.
- KORALEK, D.G., L.J. COLKER et D. TRISTER DODGE. *The What, Why, and How of High-Quality Early Childhood Education: A Guide for On-Site Supervision*, Washington (DC), National Association for the Education of Young Children, 1998, 171 p.
- LAVALLÉE, C., et M. MARQUIS. *Éducation interculturelle et petite enfance*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1999, 233 p.
- LAVALLÉE, C. «Un partenariat avec les parents», *Sans Pépins*, vol. 6, n° 1, février 2004, p. 6-8.
- MARQUIS, M., et M. RÉGIS. *Trousse d'autoévaluation : Un CPE de qualité pour chaque enfant*, Montréal, Regroupement des centres de la petite enfance de l'île de Montréal, 2005, 10 fascicules + 1 cédérom.
- MELSBACH, S. *Besoin d'AIRES...? Courez, grimpez, culbutez! Guide de vérification de la conformité à la norme CA/CSA-Z614-03 s'adressant aux services de garde. Aires et équipement de jeu destinés à des enfants âgés entre 18 mois et 5 ans*, traduction de E. Baxter McLeay, Saint-Hubert, Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie (RCPEM), 2004, 39 p. + 1 cédérom.
- MICHELET, A. *Le jeu de l'enfant : progrès et problèmes*, Québec, Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP), 1999, 166 p.
- MORACHE, C. «À propos du sommeil de l'enfant», *Bougeotte, neurone et câlin : la bonne équipe*, vol. 1, n° 2, automne 2003, p. 3.
- PARK K., et E. WATERS. «Security of Attachment and Preschool Friendship», *Child Development*, n° 60, 1989, p. 1026-1081.
- PIAGET, J. *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu, rêve, image et représentation*, 6^e édition, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1976, 370 p.

- POMERLEAU, A., et autres. *Grille d'évaluation du développement de l'enfant*, Montréal, Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP), Université du Québec à Montréal, 2005, 185 p.
- PRÉVOST, P. «L'éthique au quotidien», *Mosaïque*, hiver 2004, p. 3-5.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Investir pour l'avenir. Plan d'action gouvernemental pour la promotion des saines habitudes de vie et la prévention des problèmes reliés au poids 2006-2012*, Québec, Le Ministère, 2006, 50 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Guide pour soutenir le développement de l'attachement sécurisant de la grossesse à un an*, Québec, Le Ministère, 2005, 177 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, 2001, 350 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE. *Éléments de base de la norme du CSA: Y a de la sécurité dans l'aire*, Québec, Le Ministère, 2004, 36 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE. *Y a de la sécurité dans l'aire: Procédure de certification de la conformité à la norme du CSA dans les aires extérieures de jeu des services de garde à l'enfance*, Québec, Le Ministère, 2004, 25 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE. *Programme éducatif des centres de la petite enfance*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, 1997, 38 p.
- REGROUPEMENT DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE DE LA MONTÉRÉGIE (RCPEM). *Code d'éthique pour les éducatrices et le personnel éducatif des centres de la petite enfance*, Saint-Hubert, RCPEM, 2000, 9 p.
- REGROUPEMENT DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE DE LA MONTÉRÉGIE (RCPEM). *Enfants en sécurité: une responsabilité du personnel éducatif*, Saint-Hubert, RCPEM, 2005, 14 p.
- SHIPLEY, C.D. *Empowering children: play-based curriculum for lifelong learning*, 3^e édition, Scarborough (ON), Thomson Nelson, 2002, 458 p.
- SINCLAIR, F., et J. NAUD. *ÉcoCPE: Programme de valorisation du développement du jeune enfant dans le cadre de la vie en milieux éducatifs préscolaires*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2003, 264 p.
- STASSEN BERGER, K. *Psychologie du développement*, Mont-Royal, Modulo éditeur, 2000, 476 p.
- THIRION, M., et M.-J. CHALLAMEL. *Le sommeil, le rêve et l'enfant: de la naissance à l'adolescence*, Paris, Albin Michel, 1999, 334 p. (Bibliothèque de la Famille).
- VYGOTSKY, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1978, 159 p.
- VYGOTSKY, L. «Play and its Role in the Mental Development of Children», dans J.S. BRUNER (éd.), *Play: Its Role in Development and Evolution*, New York (NY), Basic Books, 1976.
- WEITZMAN, E. *Apprendre à parler avec plaisir: comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des garderies et des prématernelles*, Toronto (ON), Hanen Resources Centre, 1992, 322 p.

▾ Les poupons

ASSOCIATION PARITAIRE POUR LA SANTÉ ET LA SÉCURITÉ DU TRAVAIL DU SECTEUR AFFAIRES SOCIALES. «Essentielle et stimulante : la routine!», *Sans Pépins*, vol. 6, n° 3, octobre 2004. Ce numéro est consacré aux activités de routine en service de garde.

BOURGON, L., et C. LAVALLÉE. *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière : protocole d'utilisation*, Québec, ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, 2005, 77 p. [www.mfa.gouv.qc.ca].

HARMS, T., D. CRYER et R.M. CLIFFORD. *Échelle d'évaluation : Environnement des nourrissons et des tout-petits*, traduction de A. Pomerleau, N. Bigras, R. Séguin et G. Malcuit, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 1997, 45 p.

MALENFANT, N. *L'éveil du bébé aux sons et à la musique*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2004, 258 p. + 1 cédérom.

O'BRIEN, M. *Inclusive Child Care for Infants and Toddlers: Meeting Individual and Special Needs*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1997, 385 p.

PINELLI, A. *Porter le bébé vers son autonomie*, Ramonville-Saint-Agne (France), Éditions Érès, 2004, 126 p. (Mille et un bébés – Mieux connaître les bébés).

▾ Le milieu familial

BOURGON, L., et C. LAVALLÉE. *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en milieu familial*, Québec, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 2004, 121 p.

BOURGON, L., et C. LAVALLÉE. *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en milieu familial : protocole d'utilisation*, Québec, ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, 2005, 73 p. [www.mfa.gouv.qc.ca].

DUNSTER, L. *Un guide pour la responsable de garde en milieu familial*, Ottawa (ON), Child Care Providers Association, 1994, 311 p.

PROVENCHER, S. *De l'estime de soi, vers l'autonomie : guide favorisant l'application d'un programme éducatif en service de garde en milieu familial*, Charny, La Petite Leçon, 2002, p. 123.

▾ Les groupes multiâges

BERNHARD, J., et autres. «Les nourrissons et les bambins dans les garderies canadiennes qui ont adopté un système de regroupement d'enfants de différents âges», dans *Échanges sur la recherche au Canada à l'appui des enfants et des familles*, Ottawa (ON), Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 1999, p. 81-159.

BERNHARD, J., et J. POLLARD. *Multi-Age in Action – Exploring the inclusion of multi-age groupings in group, licensed child care and education*, [cassette vidéo de 21 min], Toronto (ON), Ryerson's School of Early Childhood, Ryerson Polytechnic University, 1999.

PELLETIER, D. «L'activité-projet adaptée aux groupes multiâges», chapitre 4 de *L'activité-projet : le développement global en action*, Mont-Royal, Modulo éditeur, 2001, p. 56-64.

▾ Les enfants ayant des besoins particuliers

AUFAUVRE-BOUILLY, M.-R., et G. HENRY. *Aide au jeu des enfants en difficulté*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1993, 100 p. (Focales).

BOUÉ, F., et autres. *L'enfant déficient moteur à travers la littérature de jeunesse*, préface d'Albert Jacquard, Rouen (France), Centre régional de documentation pédagogique de Haute-Normandie, 2000, 144 p.

ISSALYS, G. *Petit pas deviendra grand : pour un projet collectif d'intégration des enfants présentant des besoins particuliers en services de garde : Guide pratique RCPE 03-12*, Québec, Regroupement des centres de la petite enfance des régions de Québec et Chaudière-Appalaches, 2003, 100 p.

O'BRIEN, M. *Inclusive Child Care for Infants and Toddlers: Meeting Individual and Special Needs*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1997, 385 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS. *Ensemble dans la ronde! Réussir l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance*. [En cours de rédaction. À paraître].

RONDEAU, M., et C. MESSIER. «L'intégration des enfants présentant une déficience intellectuelle en milieu de garde», *Mosaïque*, printemps 2002, p. 5-7.

▾ Les relations parents-milieu de garde

COUTU, S., et autres. « La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche », *Éducation et francophonie*, vol. XXXIII, n° 2, 2005, p. 85-111.

MIRON, J.-M. « Les services préscolaires et la famille : un partenariat à créer », dans N. Royer (éd.), *Le monde du préscolaire*, Montréal, Gaëtan Morin, 2003, p. 225-244.

TOCHON, F., et J.-M. MIRON. *La recherche-intervention éducative : transition entre famille et CPE*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 2004, 244 p.

▾ Les différentes dimensions du développement de l'enfant

(affective) ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ MENTALE. *À manipuler avec soin : des stratégies pour promouvoir la santé mentale des jeunes enfants fréquentant des services de garde communautaires*, Toronto (ON), L'Association, 2004, 43 p.

(affective) BEAUDIER, A., et B. CÉLESTE. *Le développement affectif et social du jeune enfant*, 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2005, 186 p. (Cursus).

(affective) BROOKS, R., et S. GOLDSTEIN. *Nurturing Resilience in Our Children: Answers to the Most Important Parenting Questions*, Chicago (IL), Contemporary Books, 2003.

(affective) CYRULNIK, B. *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 1999, 218 p.

(morale) GILLIGAN, C., et autres. *Mapping the Moral Domain: a Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education*, New York (NY), Cambridge University Press, 1988, 324 p.

(motrice) GRAVEL, S., et J. TREMBLAY. *Développer l'intervention en psychomotricité auprès des enfants*, Jonquière, TRÉFIE (Tandem de recherche en éducation et en formation des intervenants auprès des enfants), Cégep de Jonquière, 2004, 291 p.

(sociale) HOPKINS, S. (éd.). *Hearing Everyone's Voice: Educating Young Children for Peace and Democratic Community*, Redmond (WA), Child Care Information Exchange, 1999.

(morale) KOHLBERG, L. *The Psychology of Moral Development: the Nature and Validity of Moral Stages*, San Francisco (CA), Harper and Row, 1984, 729 p. (Essays on Moral Development Collection, vol. 2).

(cognitive) McCAIN, M.N., et J.-F. MUSTARD. *Inverser la véritable fuite des cerveaux : étude sur la petite enfance : rapport final*, Toronto (ON), Institut canadien de recherches avancées, 1999, 177 p.

(cognitive) PIAGET, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1970, 342 p.

(sociale) SINCLAIR, F., et J. NAUD. *ÉcoCPE : Programme de valorisation du développement du jeune enfant dans le cadre de la vie en milieu éducatif préscolaire*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2003, 264 p.

(langagière) THÉRIAULT, J., et N. LAVOIE. *L'éveil à la lecture et à l'écriture... une responsabilité familiale et communautaire*, Outremont, Logiques, 2004, 149 p.

(morale) TURIEL, E., C. HILDEBRANT et C. WAINRYB. « Judging Social Issues: Difficulties, Inconsistencies and Consistencies », dans W.C. BRONSON (éd.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, série n° 224, vol. 56, n° 2, 1991, 119 p.

(langagière) WEITZMAN, E. *Apprendre à parler avec plaisir : comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des garderies et des prématernelles*, Toronto (ON), Hanen Resources Centre, 1992, 322 p.

▾ L'intervention éducative

BERK, L.E., et A. WINSLER. *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*, Washington (DC), National Association for the Education of Young Children, 1995.

POST, J., et autres. *Prendre plaisir à découvrir : guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs*, traduction de *Tender Care and Early Learning: Supporting infants and toddlers in child care settings*, Montréal, Gaëtan Morin, 2003, 241 p.

Autres

BERGER, D., L. HÉROUX et D. SHÉRIDAN. *L'éducation à l'enfance, une voie professionnelle à découvrir*, Montréal, Gaëtan Morin, 2005, 293 p.

CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE. *Prendre en compte la diversité des familles*, Québec, Le Conseil, 2005, 123 p.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Commencer l'école du bon pied : facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle*, Québec, L'Institut, vol. 4, fascicule 1, 2006, 16 p.

ORDRE DES ORTHOPHONISTES ET DES AUDIOLOGISTES DU QUÉBEC. *Guide de prévention des troubles de la communication à l'intention de la clientèle de la petite enfance*, Montréal, L'Ordre, 2004. On trouve un bon de commande sur le site de l'Ordre.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE, DES AÎNÉS ET DE LA CONDITION FÉMININE. *Un portrait statistique des familles au Québec*, édition 2005, Québec, Le Ministère, 2005, 349 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité. Cadre de référence*, Québec, Le Ministère, 2004, 28 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Investir pour l'avenir. Plan d'action gouvernemental de promotion des saines habitudes de vie et de prévention des problèmes reliés au poids 2006-2012*, Québec, Le Ministère, 2006, 50 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, 2001, 350 p.

SPARKLING, J., et I. LEWIS. *Jeux d'enfants... apprendre avec toi*, traduction et adaptation du matériel et du programme américain *Learning Games* de l'Abecedarian, Montréal, Centre de psychoéducation du Québec, 2006, 5 fascicules.

WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*, 11^e édition, Paris, Armand Colin, 2002, 187 p. (Cursus – Psychologie).

PRINCIPAUX SITES INTERNET À CONSULTER

- Association des éducatrices et éducateurs en milieu familial du Québec : www.aemfq.com
- Association des enseignantes et enseignants en Techniques d'éducation à l'enfance (AEETEE) : www.cjonquiere.qc.ca/tee
- Association québécoise des CPE : www.aqcpe.com
- Centre 1, 2, 3 Go! : www.centre123go.ca
- Centre d'aide à la petite enfance (CAPE) : www.projetcape.ca
- Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants : www.excellence-jeunesenfants.ca
- Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP) : www.clipp.ca
- Centre du savoir sur l'apprentissage des jeunes enfants (CSAJE) : www.ccl-cca.ca
- Conseil canadien sur l'apprentissage : www.ccl-cca.ca
- Conseil de la famille et de l'enfance : www.cfe.gouv.qc.ca
- Conseil québécois des services de garde éducatifs à l'enfance : www.cqsgee.qc.ca
- Le développement de l'enfant : www.ccdmd.qc.ca/ri/developpement. Banque de photos et de séquences vidéo illustrant différents concepts liés au développement de l'enfant dans un contexte de service de garde, tant en installation qu'en milieu familial.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : www.mels.gouv.qc.ca
- Ministère de la Famille et des Aînés : www.mfa.gouv.qc.ca
- Ministère de la Santé et des Services sociaux : www.msss.gouv.qc.ca
- Québec Enfants : www.fondationchagnon.org
- Regroupement des CPE de l'île de Montréal : www.rcpeim.com



Annexes

ANNEXE 1

Loin d'être exhaustive, la section suivante présente certaines acquisitions de l'enfant dans chacune des sphères de son développement, pour chaque âge. Chaque enfant étant unique, il se peut que certains acquièrent une habileté particulière quelques mois avant ou après l'âge indiqué dans le tableau, sans que leur développement en soit compromis. En effet, **ces données sont présentées à titre indicatif et ne doivent en aucun cas être considérées comme des objectifs à atteindre**. Pour plus de renseignements, le lecteur est invité à consulter les ouvrages spécialisés dans ce domaine.

TABLEAU 1
EXEMPLES D'ACQUISITIONS ENTRE 0 ET 6 MOIS

Dimension affective	Dimension physique et motrice	Dimension sociale et morale	Dimension cognitive	Dimension langagière
<p>L'enfant tisse progressivement des liens d'attachement avec ses parents.</p> <p>Il manifeste diverses émotions (notamment la tristesse, la colère, la détresse, la joie et l'enthousiasme).</p> <p>Il pleure pour attirer l'attention lorsqu'il a un besoin.</p> <p>Il se calme lorsqu'une personne le prend dans ses bras.</p> <p>Il manifeste parfois de la frustration (cris, pleurs) lorsqu'il ne réussit pas à faire quelque chose (ex. : atteindre un jouet) ou lorsqu'on ne satisfait pas rapidement son besoin.</p>	<p>MOTRICITÉ GLOBALE :</p> <p>Il tourne la tête en direction d'un bruit ou d'une voix.</p> <p>Placé sur le ventre, il relève la tête et la poitrine en s'appuyant d'abord sur ses avant-bras, puis sur ses mains.</p> <p>Il se retourne du ventre sur le dos.</p> <p>Il arrive à se tenir assis, mais il a besoin d'être soutenu pour ne pas tomber.</p> <p>MOTRICITÉ FINE :</p> <p>Il se sert de sa main tout entière pour prendre un objet (préhension palmaire).</p> <p>Il tente d'attraper les objets hors de sa portée.</p> <p>Il secoue son hochet.</p> <p>Il porte les objets à sa bouche.</p>	<p>Il reconnait la voix, le visage et l'odeur de sa mère, puis ceux des personnes qui lui sont familières.</p> <p>Il est attiré par les visages et les diverses expressions faciales.</p> <p>Vers l'âge de six semaines, il fait son premier « sourire social ».</p> <p>Il sourit, gazouille et rit aux éclats, surtout si on lui parle ou lui sourit.</p> <p>Il aime regarder et toucher le visage des personnes qui lui sont familières.</p> <p>Il est intéressé par les gens qui l'entourent : il les suit du regard et manifeste son plaisir en gazouillant et en gigotant.</p> <p>Il tente d'imiter certains gestes ou expressions du visage.</p>	<p>Il passe de longs moments à examiner ses doigts et ses mains de même que divers objets.</p> <p>Il montre une nette préférence pour les objets de couleurs vives ou contrastées.</p> <p>Il distingue le jour et la nuit.</p> <p>Il manifeste parfois une préférence pour un jouet en particulier.</p> <p>Il se sert de plusieurs de ses sens en même temps et il coordonne plusieurs gestes pour découvrir les objets (il regarde, manipule, porte à sa bouche, etc.).</p>	<p>Il gazouille (en émettant surtout des voyelles comme a ou e).</p> <p>Il fait ses premiers « Ah reuh ».</p> <p>Il exprime ses besoins principalement par des pleurs et des cris, qui deviendront de plus en plus différenciés au fil des mois.</p> <p>Il communique ses émotions par des gestes et des expressions du visage.</p> <p>Il est attentif quand on lui parle : il cesse de bouger et fixe le visage de la personne (davantage encore s'il s'agit de sa mère).</p>

TABLEAU 2
EXEMPLES D'ACQUISITIONS ENTRE 6 ET 12 MOIS

Dimension affective	Dimension physique et motrice	Dimension sociale et morale	Dimension cognitive	Dimension langagière
<p>L'enfant consolide ses liens d'attachement avec ses parents.</p> <p>Il réagit par des pleurs lorsqu'il est séparé de ses parents et particulièrement de sa mère (angoisse de séparation).</p> <p>Il ressent de l'insécurité lorsqu'il se retrouve face à des personnes étrangères (peur des étrangers) ou dans des endroits inconnus. Il cherche alors du réconfort auprès des gens qu'il connaît bien.</p> <p>Lorsque l'un de ses parents quitte une pièce, il le cherche intensément des yeux et, lorsqu'il revient, il l'accueille avec joie.</p> <p>Les rituels et les routines lui apportent un sentiment de sécurité.</p> <p>Il investit affectivement un objet particulier : couverture, peluche, etc. (objet transitionnel).</p> <p>Il est sensible à notre humeur et pleure si on hausse le ton.</p> <p>Il rit lorsqu'il réussit une tâche.</p>	<p>MOTRICITÉ GLOBALE :</p> <p>Il porte ses pieds à sa bouche en s'aidant de ses mains.</p> <p>Il se retourne du dos sur le ventre.</p> <p>Il s'assoit par ses propres moyens et se protège des chutes.</p> <p>Il se déplace en rampant ou à quatre pattes.</p> <p>Il se hisse debout en s'agrippant aux meubles, fait quelques pas de côté et se rassoit.</p> <p>Il fait quelques pas s'il est soutenu.</p> <p>MOTRICITÉ FINE :</p> <p>Il empile deux cubes.</p> <p>Il tient seul son biberon.</p> <p>Il tient simultanément un objet dans chaque main.</p> <p>Il transfère un objet d'une main à l'autre.</p> <p>Il prend de petits objets entre le pouce et l'index, ce qui lui permet de manger seul certains aliments.</p>	<p>Il commence à faire la distinction moi-autrui et à se percevoir comme une personne à part entière.</p> <p>Il réagit différemment selon qu'il est en présence d'une personne connue ou inconnue.</p> <p>Il essaie souvent de prendre les jouets des mains de ses camarades.</p> <p>Il décode les émotions (joie, colère, etc.) en observant les expressions faciales des personnes qui l'entourent.</p> <p>Il peut volontairement offrir un objet à une autre personne.</p> <p>Il fait « bravo! » avec ses mains.</p> <p>Il participe activement aux jeux interactifs, comme celui du « coucou! ».</p> <p>Il aime imiter les mimiques et certains gestes des adultes.</p>	<p>Il découvre les caractéristiques des objets (forme, texture) en les manipulant avec ses mains et en les portant à sa bouche.</p> <p>Il focalise son attention et aime observer de petits objets.</p> <p>Ses comportements ont un but précis (par exemple, saisir un objet).</p> <p>Il comprend qu'une action entraîne une réaction (relation de cause à effet) : par exemple, il secoue son hochet pour obtenir un bruit.</p> <p>Il comprend lorsqu'on lui dit de mettre « dedans ».</p> <p>Il aime regarder les images d'un livre.</p> <p>Il cherche et trouve un objet que l'on a dissimulé devant lui.</p> <p>Il reconnaît les objets et les endroits qui lui sont familiers.</p> <p>Il comprend qu'un objet continue d'exister même s'il ne le voit plus (permanence de l'objet).</p>	<p>Il babille (combinaisons de voyelles et de consonnes : « mama », « dada », etc.) et imite certains sons qu'il entend.</p> <p>Il prononce ses premiers mots, souvent « papa » et « maman ».</p> <p>Il « appelle » en émettant différents sons lorsqu'il veut attirer l'attention ou demander de l'aide.</p> <p>Il prend conscience que les mots ont un sens.</p> <p>Il comprend quelques mots.</p> <p>Il reconnait le mot « non » et secoue la tête quand on lui dit « non! ».</p> <p>Il communique beaucoup par gestes (il montre avec le doigt les objets qu'il convoite, il tend les bras pour indiquer qu'il désire se faire prendre, etc.).</p> <p>Il tourne la tête quand on l'appelle par son prénom.</p>

TABLEAU 3
EXEMPLES D'ACQUISITIONS ENTRE 12 ET 18 MOIS

Dimension affective	Dimension physique et motrice	Dimension sociale et morale	Dimension cognitive	Dimension langagière
<p>L'enfant consolide ses liens d'attachement avec ses parents et tisse de nouveaux liens avec d'autres figures d'attachement.</p> <p>Il est affectueux et aime être pris dans les bras.</p> <p>Il aime être au centre de l'attention et peut manifester son mécontentement lorsque ses parents s'occupent d'un frère ou d'une sœur.</p> <p>Il manifeste sa frustration lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il veut.</p> <p>Il cherche à être réconforté lorsqu'il a du chagrin.</p> <p>Il arrive parfois à se calmer seul ou avec l'aide d'un objet transitionnel.</p> <p>Il s'éloigne de plus en plus souvent de ses parents pour explorer son environnement.</p> <p>Il exprime ses préférences et ses aversions.</p> <p>Il a de plus en plus confiance en lui.</p>	<p>Son besoin de sommeil diminue progressivement.</p> <p>MOTRICITÉ GLOBALE : Il marche sans aide.</p> <p>Il est capable de s'accroupir et de se relever en gardant son équilibre.</p> <p>Il court les bras pliés à 90° et tournés vers le ciel.</p> <p>Il s'assoit sur une petite chaise par ses propres moyens.</p> <p>Il aime grimper partout.</p> <p>Il aime pousser et tirer divers objets.</p> <p>Il monte les escaliers en se tenant à la rampe et en posant ses deux pieds sur chaque marche, mais les descend à quatre pattes à reculons.</p> <p>MOTRICITÉ FINE : Il empile jusqu'à quatre cubes.</p> <p>Il utilise une cuillère pour manger, mais se salit beaucoup.</p> <p>Il s'amuse à remplir et à vider des récipients.</p> <p>Il tourne plusieurs pages d'un livre à la fois.</p>	<p>Il aime interagir avec les personnes qui lui sont familières.</p> <p>Il n'aime pas qu'on lui impose des limites, mais il accepte la plupart du temps de s'y conformer, surtout si on lui offre une alternative.</p> <p>Il commence à saisir les plaisanteries (par exemple, il éclate de rire si on lui fait des grimaces).</p> <p>Il aime faire rire les gens.</p> <p>Il aime la compagnie des autres enfants, mais ne joue pas encore avec eux (jeux parallèles).</p> <p>Il aime observer et imiter les autres enfants.</p>	<p>Il apprend beaucoup par essais et erreurs.</p> <p>Il commence à saisir les fonctions associées aux objets.</p> <p>Il se reconnaît lorsqu'il se voit dans un miroir.</p> <p>Il développe certaines habiletés de résolution de problèmes, comme le fait de tirer sur une ficelle pour rapprocher un objet hors d'atteinte.</p> <p>Il est capable de montrer du doigt diverses parties de son visage et de son corps.</p> <p>Il réussit à encastrer les pièces d'un casse-tête si elles sont munies de gros boutons.</p> <p>Il reconnaît et montre du doigt des personnes familières sur une photo.</p> <p>Il aime qu'on lui montre des images dans un livre.</p> <p>La permanence de l'objet est acquise.</p>	<p>Il comprend un grand nombre de mots.</p> <p>Il dit quelques mots, le plus souvent le nom d'objets familiers.</p> <p>Il dit souvent « non ! » tout en remuant la tête.</p> <p>Il imite le cri de certains animaux.</p> <p>Il montre des objets du doigt dans un livre d'images, puis apprend à les nommer.</p> <p>Il associe un mot à un geste pour exprimer son désir (par exemple, dire « ballon » tout en le montrant du doigt).</p> <p>Il comprend lorsqu'on lui pose une question simple sans faire aucun geste (par exemple : « Veux-tu du lait ? »).</p> <p>Il comprend une directive simple comme « Ne touche pas ! », « Fais au revoir ! » ou « Viens prendre ton bain ! ».</p>

TABLEAU 4
EXEMPLES D'ACQUISITIONS ENTRE 18 ET 24 MOIS

Dimension affective	Dimension physique et motrice	Dimension sociale et morale	Dimension cognitive	Dimension langagière
<p>L'enfant réagit moins intensément lorsque ses parents s'absentent, à condition qu'il se sente en sécurité avec les personnes qui prennent soin de lui (capable de s'appuyer sur d'autres figures d'attachement).</p> <p>Il oscille entre son désir d'autonomie et son besoin des autres.</p> <p>Il s'affirme davantage (par exemple, il exprime son désaccord en disant « Non ! »).</p> <p>Il a parfois des accès de colère qu'il a du mal à maîtriser.</p>	<p>MOTRICITÉ GLOBALE :</p> <p>Il monte sur une chaise et en redescend sans aide.</p> <p>Il apprend progressivement à descendre les escaliers en se tenant à la rampe et en posant ses deux pieds sur chaque marche.</p> <p>Il lance le ballon ou lui donne un coup de pied, mais son équilibre est précaire.</p> <p>MOTRICITÉ FINE :</p> <p>Il construit une tour de six cubes.</p> <p>Il utilise ses deux mains à des fins différentes : l'une stabilise un objet, et l'autre le manipule.</p> <p>Il est capable de dévisser un couvercle.</p> <p>Il peut tenir un verre d'une seule main.</p> <p>Il utilise indifféremment l'une ou l'autre de ses mains.</p> <p>Il arrive à mettre ses souliers, sans les lacer, quoique pas toujours du bon pied.</p> <p>Il recopie un trait.</p>	<p>Il a besoin d'être encadré et qu'on lui impose des limites, car il est peu conscient des dangers présents dans son environnement et il lui est difficile de contenir tous ses désirs et toutes ses émotions.</p> <p>Il aime participer aux tâches domestiques (passer le balai ou l'aspirateur, par exemple).</p> <p>Il apprécie la compagnie d'autres enfants et interagit plus souvent avec eux, même s'ils ne jouent pas encore ensemble (jeux parallèles).</p> <p>Il préfère parfois la compagnie d'un enfant en particulier.</p> <p>Il ne partage pas volontiers ses jouets.</p> <p>Il réagit lorsqu'un autre enfant a du chagrin (par exemple, il va s'approcher de lui, le toucher et faire la moue).</p>	<p>Il est capable de se représenter des objets ou des personnes par une image interne (pensée symbolique). Par exemple, quand l'éducatrice lui parle de sa maman, il se forme une image d'elle dans sa tête.</p> <p>Il commence à jouer à faire semblant (par exemple, de donner le biberon à sa poupée).</p> <p>Il aime imiter ses parents ou d'autres enfants.</p> <p>Il acquiert la capacité d'imiter en l'absence du modèle (imitation différée).</p> <p>Il peut se concentrer quelques minutes sur une même tâche.</p> <p>Il place au bon endroit des formes géométriques simples dans un jouet conçu à cet effet.</p> <p>Il imbrique des figures gigognes ou des contenants de différentes tailles.</p> <p>Il est capable d'associer un objet réel et une image.</p>	<p>Il dit une vingtaine de mots.</p> <p>Il aime répéter de nouveaux mots ou de nouvelles expressions.</p> <p>Il utilise un seul mot pour décrire plusieurs réalités (par exemple, « pomme » pour tous les fruits).</p> <p>Il utilise ses premiers « mots-phrases », c'est-à-dire un mot qui est pour lui l'équivalent d'une phrase (par exemple, « lait » pour « Je veux du lait »).</p> <p>Il aime imiter les cris des animaux.</p> <p>Il dit son prénom et appelle les personnes qu'il connaît par leur prénom.</p> <p>Vers 24 mois, il prononce ses premières préphrases, c'est-à-dire une association de deux mots (« Maman partie »).</p> <p>Il commence à poser des questions comme « Où maman ? ».</p> <p>Il chante quelques bribes de chansons.</p>

TABLEAU 5
EXEMPLES D'ACQUISITIONS ENTRE 2 ET 3 ANS

Dimension affective	Dimension physique et motrice	Dimension sociale et morale	Dimension cognitive	Dimension langagière
<p>L'enfant est en pleine phase du « non » et s'oppose souvent aux demandes des adultes.</p> <p>Il veut souvent faire par lui-même, c'est la phase du « J'suis capable tout seul ».</p> <p>Il n'aime pas attendre et veut tout « tout de suite ».</p> <p>Il ressent de nouvelles émotions : fierté, gêne, honte, etc.</p> <p>Il peut nommer les émotions qu'il éprouve (par exemple : « Je suis fâché ») et reconnaître celles des autres.</p> <p>Il se met en colère si on ne comprend pas ce qu'il veut dire.</p> <p>Il arrive parfois, mais pas toujours, à maîtriser sa colère.</p> <p>Il persévère davantage lorsqu'il fait face à une difficulté.</p> <p>Il développe certaines peurs, comme celle du noir ou celle des monstres.</p> <p>Il aime qu'on respecte les routines.</p>	<p>Il est propre le jour.</p> <p>MOTRICITÉ GLOBALE : Il saute sur place.</p> <p>Il peut lancer un ballon avec ses mains et l'attraper (à l'occasion) avec son corps.</p> <p>Il pédale à tricycle.</p> <p>MOTRICITÉ FINE : Il utilise davantage l'une de ses mains.</p> <p>Il empile jusqu'à dix cubes.</p> <p>Il entaille du papier avec des ciseaux, en utilisant ses deux mains.</p> <p>Il tourne les pages d'un livre une à la fois.</p> <p>Il apprend à s'habiller et à se déshabiller (avec l'aide d'un adulte).</p> <p>Il mange avec une fourchette.</p> <p>Il boit au verre sans se salir.</p> <p>Il dessine ses premiers cercles.</p>	<p>Il comprend la notion de propriété et devient possessif (« À moi! »).</p> <p>Il interagit beaucoup avec les autres enfants, mais préfère souvent jouer avec un enfant du même sexe.</p> <p>Il développe ses premières amitiés, même si elles sont parfois instables.</p> <p>Il manifeste parfois son désaccord en mordant ou en frappant les autres enfants.</p> <p>Il apprend quelques codes sociaux : dire bonjour, merci, etc.</p> <p>Il se soumet à certaines règles de conduite (par exemple, ne pas courir dans le corridor, ranger ses jouets, etc.).</p> <p>Il aime amorcer certaines activités, mais aussi participer à des activités suggérées par d'autres.</p> <p>Il dérange ou fait le pitre lorsqu'il veut attirer l'attention.</p> <p>Il aime rendre de petits services.</p>	<p>Il peut trier ou regrouper des objets selon leur forme, leur taille ou leur couleur.</p> <p>Il termine ses premiers casse-tête de six ou huit morceaux.</p> <p>Il peut nommer plusieurs parties de son corps (mais pas encore ses articulations).</p> <p>Il connaît son nom au complet, son âge ainsi que son sexe.</p> <p>Il compte jusqu'à cinq environ, mais ne peut compter que deux objets placés devant lui.</p> <p>Il saisit la notion de quantité et fait la différence entre un seul objet et plusieurs objets.</p> <p>Il comprend la différence entre « petit » et « grand ».</p> <p>Il commence à saisir les concepts associés au temps (bientôt, longtemps, avant, après, etc.).</p> <p>Il aime jouer à des jeux de faire semblant en groupe.</p>	<p>Il dispose d'un vocabulaire d'environ 450 mots.</p> <p>Il soliloque souvent (il se parle à voix haute), surtout lorsqu'il joue.</p> <p>Il commence à bâtir des phrases complètes (sujet, verbe, complément), par exemple : « Maman partie travailler ».</p> <p>Il parle de lui-même à la troisième personne en utilisant son prénom et il emploie quelques pronoms : moi, toi, etc.</p> <p>Il commence à construire des phrases négatives (« Je veux pas »).</p> <p>Il comprend une phrase contenant deux directives simples.</p> <p>Il demande souvent « C'est quoi ? ».</p> <p>Il commence à utiliser le pluriel.</p> <p>Il chante quelques chansons.</p> <p>Il aime qu'on lui lise des histoires accompagnées d'images.</p>

TABLEAU 6
EXEMPLES D'ACQUISITIONS ENTRE 3 ET 4 ANS

Dimension affective	Dimension physique et motrice	Dimension sociale et morale	Dimension cognitive	Dimension langagière
<p>L'enfant se sépare facilement de ses parents.</p> <p>Si son environnement est favorable, il développe une estime de soi positive, il a le sentiment d'être quelqu'un de bien, qui a de la valeur aux yeux des autres.</p> <p>Il communique bien ce qu'il ressent.</p> <p>Il commence à maîtriser sa colère et tente de l'exprimer verbalement.</p> <p>Il fait parfois des cauchemars la nuit.</p> <p>Il manifeste un intérêt particulier pour le parent du sexe opposé.</p>	<p>Il est propre le jour et la nuit.</p> <p>MOTRICITÉ GLOBALE : Il monte et descend les escaliers en posant un seul pied sur chaque marche.</p> <p>Il dirige bien son tricycle et contourne des obstacles.</p> <p>Il attrape un ballon avec les bras.</p> <p>Il donne un coup de pied sur un ballon en mouvement.</p> <p>MOTRICITÉ FINE : Il s'habille et se déshabille presque sans aide.</p> <p>Il visse et dévisse un couvercle.</p> <p>Il tient son crayon entre le pouce, l'index et le majeur.</p> <p>Il tient ses ciseaux d'une seule main.</p> <p>Il fait des boules ou des serpentins avec de la pâte à modeler.</p> <p>Il recopie une croix et un carré.</p> <p>Il dessine un bonhomme têtard.</p>	<p>Il se soumet davantage à l'autorité parentale.</p> <p>Il recherche l'approbation des adultes.</p> <p>Il partage plus volontiers ses jouets.</p> <p>Il aime particulièrement la compagnie des enfants, mais la supervision d'un adulte est souvent nécessaire pour gérer les conflits.</p> <p>Il fait preuve d'empathie lorsqu'un autre enfant a du chagrin et il cherche à l'aider.</p> <p>Il comprend la raison d'être d'un interdit.</p> <p>Il propose des jeux structurés aux autres enfants : « Veux-tu jouer au mémo avec moi? ».</p> <p>Il participe aux jeux structurés proposés par ses camarades.</p> <p>Il est capable de respecter les règles d'un jeu de groupe pendant une courte période.</p> <p>Il demande la permission avant de faire ou d'utiliser quelque chose.</p>	<p>Il peut se concentrer plus longtemps sur un même jeu.</p> <p>Il fait preuve de créativité dans son jeu de faire semblant : un objet peut en représenter plusieurs autres.</p> <p>Il peut trier les objets selon diverses caractéristiques, mais aussi selon leur utilisation.</p> <p>Il compte jusqu'à dix environ, mais ne peut compter plus de trois à six objets placés devant lui.</p> <p>Il peut reconnaître et nommer quelques formes géométriques.</p> <p>Il comprend ce que veut dire « le contraire de ».</p> <p>Il comprend de mieux en mieux les concepts associés au temps (hier, demain, matin, midi, soir, etc.).</p> <p>Il comprend certains concepts de position (devant, derrière, etc.) et de mesure (poids, longueur, etc.).</p> <p>Il commence à dessiner de vrais objets, même s'ils sont le plus souvent méconnaissables.</p>	<p>Il a un vocabulaire d'environ 1 000 mots.</p> <p>Il construit des phrases de cinq mots.</p> <p>Son langage est fluide, et il a de vraies conversations avec ses camarades.</p> <p>Il comprend une phrase contenant trois directives simples.</p> <p>Il pose beaucoup de questions : « Où? Comment? Qu'est-ce que...? Pourquoi? », etc.</p> <p>Il est capable d'exprimer clairement ses besoins.</p> <p>Il récite des comptines et connaît plusieurs chansons.</p> <p>Il se décrit à l'aide de diverses caractéristiques.</p>

TABLEAU 7
EXEMPLES D'ACQUISITIONS ENTRE 4 ET 5 ANS

Dimension affective	Dimension physique et motrice	Dimension sociale et morale	Dimension cognitive	Dimension langagière
<p>L'enfant surmonte ses peurs et ses frustrations par l'entremise des jeux de faire semblant.</p> <p>Il exprime sa colère par des mots et beaucoup moins par des gestes.</p> <p>Il supporte mieux l'échec ou la frustration.</p> <p>Il est capable de parler des émotions qu'il a ressenties lors d'un événement antérieur.</p> <p>Il tolère mieux un certain délai avant que ses besoins soient comblés.</p>	<p>Il a de moins en moins besoin de dormir le jour.</p> <p>MOTRICITÉ GLOBALE : Il passe du tricycle à la bicyclette (avec deux roues stabilisatrices).</p> <p>Il lance un ballon avec précision et l'attrape avec ses bras repliés.</p> <p>Il attrape une balle avec ses mains.</p> <p>Il peut apprendre certaines techniques de nage de base.</p> <p>MOTRICITÉ FINE : Il est latéralisé (gaucher ou droitier).</p> <p>Il reproduit un objet ou un animal avec de la pâte à modeler.</p> <p>Il découpe un cercle.</p> <p>Ses dessins sont reconnaissables, et ses personnages sont plus détaillés.</p> <p>Il recopie des lettres et des chiffres.</p> <p>Il est capable d'attacher ses boutons s'il les voit.</p>	<p>Il aime faire des activités en groupe et coopère bien.</p> <p>Il apprécie les jeux de société dont les règles sont simples (jeux de loto, de mémo, de dominos, etc.).</p> <p>Il est capable d'attendre son tour.</p> <p>Il a une ou un « meilleur ami » et il peut nommer les enfants qu'il considère comme ses amis.</p> <p>Il partage ses jouets spontanément.</p> <p>Il est capable de régler ses disputes avec les autres enfants de façon verbale.</p> <p>Il accepte de faire des compromis.</p> <p>S'il voit qu'un enfant a besoin d'aide, il propose spontanément de lui prêter main-forte.</p> <p>Il apprécie qu'on lui donne des responsabilités au sein du groupe.</p> <p>Il commence à s'autodiscipliner (respecte les consignes de lui-même).</p> <p>Il apprécie qu'on justifie nos interdictions.</p>	<p>Il comprend les positions « au-dessus » et « en dessous » ainsi que les termes « premier » et « dernier ».</p> <p>Il comprend les concepts « plus » et « moins », ce qui jette les bases pour comprendre les additions et soustractions.</p> <p>Il comprend les concepts « pareil » et « différent » (il commence par regrouper les pareils, puis il trouve le pas pareil).</p> <p>Il commence à différencier l'animé de l'inanimé.</p> <p>Il commence à saisir la différence entre le réel et l'imaginaire.</p> <p>Il peut se souvenir des événements du passé.</p> <p>Il commence à saisir les notions liées à la durée (une minute dure moins longtemps qu'une heure).</p> <p>Il différencie les quatre saisons.</p> <p>Il peut se concentrer suffisamment longtemps pour terminer sa tâche.</p>	<p>Il a un vocabulaire d'environ 1 500 mots.</p> <p>Il est très curieux et demande souvent « Pourquoi? ».</p> <p>Il utilise le passé, le présent et le futur.</p> <p>Il fait peu d'erreurs de syntaxe, mais il peut avoir de la difficulté à prononcer certains mots.</p> <p>Il peut raconter divers événements dans le bon ordre.</p> <p>Il a l'imagination très fertile et raconte des histoires où il mêle le réel et l'imaginaire.</p> <p>Il aime créer de nouveaux mots et inventer des rimes absurdes.</p> <p>Il peut nommer les contraires.</p> <p>Il s'intéresse aux mots qu'il voit dans ses livres d'histoires.</p> <p>Il écoute attentivement une histoire, même si elle n'est pas accompagnée d'images.</p>

TABLEAU 8
EXEMPLES D'ACQUISITIONS ENTRE 5 ET 6 ANS

Dimension affective	Dimension physique et motrice	Dimension sociale et morale	Dimension cognitive	Dimension langagière
<p>L'enfant maîtrise ses émotions.</p> <p>Il exprime clairement ses besoins et trouve des façons de les combler par ses propres moyens.</p> <p>Il est de plus en plus capable de faire des choix et de relever des défis.</p> <p>Il se perçoit comme un être unique. Il connaît et partage notamment ses goûts et ses intérêts.</p> <p>Il est davantage conscient de ses forces et de ses faiblesses.</p> <p>Il s'identifie au parent du même sexe et tente d'imiter ses faits et gestes.</p>	<p>MOTRICITÉ GLOBALE :</p> <p>Il roule à bicyclette sans roues stabilisatrices.</p> <p>Il court avec aisance.</p> <p>Il apprend à sauter à la corde.</p> <p>Il drible le ballon d'une main, mais manque de précision.</p> <p>MOTRICITÉ FINE :</p> <p>Il découpe des formes géométriques qui ont des angles (carré, rectangle, etc.).</p> <p>Il coud avec une grosse aiguille.</p> <p>Il s'habille et se déshabille sans aide.</p> <p>Il recopie un rectangle et un triangle.</p> <p>Il apprend à écrire son nom.</p> <p>Il réussit à faire des nœuds et des boucles (ex. : lacets).</p>	<p>Il aime la vie de groupe, et ses camarades sont très importants pour lui.</p> <p>Il consolide ses habiletés sociales : respect, partage, formules de politesse, etc.</p> <p>Il tient davantage compte des intérêts et des besoins des autres.</p> <p>Il propose parfois son aide aux autres enfants, surtout aux plus jeunes.</p> <p>Il commence à percevoir ce qui est juste ou injuste.</p> <p>Il intègre les règles de vie et de sécurité nécessaires au fonctionnement harmonieux du groupe.</p> <p>Il est capable de porter un jugement sur ses faits et gestes.</p> <p>Il s'identifie à son milieu culturel.</p>	<p>Il compte jusqu'à 30 environ, mais ne peut compter plus de 10 objets placés devant lui.</p> <p>Il est capable de faire des généralisations et des déductions.</p> <p>Il comprend la constance des genres (masculin/féminin).</p> <p>Il acquiert de nouveaux concepts associés au temps (jours de la semaine, fêtes, etc.), à l'espace (près, loin, à côté, etc.) et aux quantités (autant, plus que, etc.).</p> <p>Il peut décliner son adresse et son numéro de téléphone.</p> <p>Il persévère dans une tâche, même si le résultat concret n'apparaît pas tout de suite.</p> <p>Il différencie sa main droite de sa main gauche.</p>	<p>Il a un vocabulaire d'environ 2 000 mots.</p> <p>Il converse aisément et utilise un vocabulaire varié.</p> <p>Il a encore du mal avec les verbes irréguliers : « Ils s'ontaient ».</p> <p>Il est capable d'exprimer ses goûts, ses intérêts et ses émotions de différentes façons.</p> <p>Il exprime ses idées et les explique.</p> <p>Il fait part de ses découvertes aux adultes qui l'entourent.</p> <p>Il raconte des histoires qu'il a déjà entendues.</p> <p>Il écoute davantage ce que les autres ont à dire.</p> <p>Il peut nommer la fonction des objets (« Un crayon, c'est fait pour écrire »).</p> <p>Il peut dire de quelle matière sont faits les objets (« Cette assiette est en plastique »).</p>

Sources : BEE, H., et D. BOYD, *Les âges de la vie : psychologie du développement humain*, 2^e édition, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2003, 494 p.
 BERNIER, N., *La grille Ballon : Grille d'observation du développement de l'enfant*, Rimouski, Régie régionale de la santé et des services sociaux du Bas-Saint-Laurent, 2001, 89 p.
 FERLAND, F., *Le développement de l'enfant au quotidien : du berceau à l'école primaire*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, 2004, 234 p.

ANNEXE 2

EXEMPLES DE THÈMES POUR LES ZONES D'ACTIVITÉS, « COINS JEU » OU REGROUPEMENTS DE MATÉRIEL

(À ADAPTER SELON L'ÂGE)

Détente

Coin douillet et calme pour relaxer situé dans un endroit tranquille, de préférence en retrait, permettant à l'enfant de se retirer ou d'observer ses pairs; utilisation de matériaux moelleux confortables et invitants et absorbant le bruit: tapis, douillette, coussins, oreillers, matelas, futon, division psychologique telle qu'un podium recouvert de coussins avec bandes Velcro.

Lecture

Endroit confortable qui invite au calme; contient des articles de lecture et d'écriture et parfois du matériel audiovisuel pour écoute individuelle et l'ordinateur, et des jeux individuels tranquilles (ex. : casse-tête); cette zone peut à certains moments servir de lieu de concertation et de rassemblement.

Expression plastique

Zone pour bricoler et peindre (à proximité d'un évier); peut aussi servir aux jeux de sable et d'eau.

Musique

Zone qui permet d'écouter de la musique et d'enregistrer des sons (cassettes vierges pour enregistrement des voix), de faire de la musique et des sons (instruments de musique), de danser et de chanter*; ces activités peuvent se dérouler dans un local à part (salle de psychomotricité).

* A. DAVIES, « L'enseignement de la musique: Un cadeau pour les enfants et les éducatrices », *Interaction*, vol. 18, n° 4, 2005, p. 15-16.

Construction

Blocs de diverses grandeurs et formes (LEGO, formes qui s'emboîtent, s'empilent, etc.).

Jeux de rôles ou symboliques

Poupées, toutous, service de table, garage, jeux de mécanicien, matériel de déguisement, maisonnette, appareils ménagers, jouets, etc.

On trouvera également des exemples détaillés de coins d'activités et de leur contenu dans :

GARIÉPY, L. *Jouer, c'est magique: Programme favorisant le développement global des enfants*, tome 1, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, 1998, p. 67-71.

HOHMANN, M., et autres. « Aménager et équiper les divers coins d'activités », chapitre 5, point 5.2.1 de *Partager le plaisir d'apprendre: guide d'intervention éducative au préscolaire*, Montréal, Gaëtan Morin, 2000, p. 113-130.

POST, J., et autres. *Prendre plaisir à découvrir: guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs*, traduction de *Tender care and early learning: supporting infants and toddlers in child care settings*, Montréal, Gaëtan Morin, 2004, p. 113-119.

ANNEXE 3

EXEMPLES DE MATÉRIEL ET D'ÉQUIPEMENT ADAPTÉS AUX DIFFÉRENTES ÉTAPES DU DÉVELOPPEMENT DES POUPONS

Nourrissons immobiles sur le dos	Nourrissons immobiles capables de se retourner sur le ventre	Nourrissons capables de s'asseoir	Rampeurs	Trottineurs
Ballon (de plage, suspendu, etc.) Balles en tissu Beignet en tissu pour appuyer le bébé Hochet en tissu Hochets Mobile Portique avec objets à manipuler Siège de bébé avec appui-tête	Balles de différentes tailles et textures Blocs en tissu Bouteilles de plastique avec liquide à l'intérieur Figurines Hochets Marionnettes au poignet Portique avec objets à manipuler Tapis de diverses textures	Balançoire intérieure Balles de différentes textures Boîtes en carton Bols et contenants emboîtables Figurines Glissoire à petite dénivellation Hochets Portique avec objets à manipuler Poupées Répliques miniaturisées Téléphone	Autos en plastique Ballon mou Barre de soutien Blocs Boîtes en carton Crayons Déguisements (chapeaux, sacs, etc.) Figurines Hochets Miroir Module en pente Paniers Poupées Répliques miniaturisées Téléphone Xylophone, petit piano, etc.	Bac à eau Bac à sable Ballons Blocs Boîtes en carton Cerceaux Escaliers Figurines Glissoire Instruments de musique Jouets à pousser, à tirer ou à enfourcher Maquillage Marionnettes Miroir Mobilier pour imiter Paniers Pâte à modeler Peinture tactile Petit balai Petites chaises Petites tables Poupées Rampes Répliques miniaturisées Téléphone Valises, boîtes à lunch, etc.

Source : L. BOURGON et C. LAVALLÉE, *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière*, Québec, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 2004, p. 26-27.

ANNEXE 4

EXEMPLES DE MATÉRIEL QUI FAVORISE TOUTES LES DIMENSIONS DU DÉVELOPPEMENT (POUPONNIÈRE)

Matériel favorisant spécialement la dimension sensorimotrice	Matériel favorisant spécialement la dimension socioaffective	Matériel favorisant spécialement la dimension langagière	Matériel favorisant la stimulation des sens
Bac à eau Bac à sable Balançoire intérieure Ballons Blocs (de différentes textures) Boîte à surprise Boîtes en carton de taille différente Camions, autos Casse-tête en bois Cerceaux Cheval à bascule Crayons (de cire ou de feutre) Gros véhicules pouvant être enfourchés, poussés ou tirés Hochets Jeux de manipulation ou d'encastrement Jouets pour l'eau ou le sable (pelle, seau, moule, etc.) Matériel à emboîter Matériel à empiler Papier et carton Structure pour grimper (escalier, glissoire, etc.) Tapis pour rouler ou ramper Tunnel	Accessoires pour poupée Accessoires pour se déguiser (chapeaux, sacs à main, etc.) Accessoires représentant des milieux de vie Appareil photo (réplique) Coussins Foulard, couverture Maquillage Miroir à la hauteur des poupons Mobilier pour imiter Objets en peluche ou en tissu Photos de la famille à la hauteur des poupons Poupées	Affiche Album de photos Appareil d'enregistrement Appareil pour écouter Cassettes audio ou CD Figurines (animaux, personnages, canards, etc.) Imagier Jouets sonores Livres accessibles aux poupons (carton, tissu, plastique, etc.) Marionnettes Mobile Modèles réduits (ferme, garage, etc.) Peinture Photos affichées Téléphone (réplique)	Odeurs (pochette, crayons odorants, etc.) Textures (coussins, tapis de diverses textures, objets en peluche, fourrure, etc.) Couleurs (filtres de couleur, liquide coloré dans une bouteille, prisme, etc.) Sons (clochettes, mobiles, hochets, etc.)

Source : L. BOURGON et C. LAVALLÉE, *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière*, Québec, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 2004, p. 24-25.

ANNEXE 5

EXEMPLES DE MATÉRIEL QUI FAVORISE TOUTES LES DIMENSIONS DU DÉVELOPPEMENT (ENFANTS DE 18 MOIS OU PLUS ET MILIEU FAMILIAL)

Matériel favorisant la dimension psychomotrice	Matériel favorisant la dimension intellectuelle	Matériel favorisant la dimension socioaffective	Matériel favorisant la dimension langagière	Matériel favorisant la créativité
Bac à eau Bac à sable Balles Ballons Ballon sautoir Blocs (différentes tailles) Boîtes en carton de taille différente Camions Cerceaux Ciseaux Corde à sauter Gros véhicules pouvant être enfourchés, poussés ou tirés Jouets pour l'eau ou le sable (pelle, seau, moule, etc.) Jouets à empiler Matériel à enfiler Parachute Petites autos Quilles Rubans rythmiques Savon à bulles Structure pour grimper (échelle, glissoire, etc.) Tapis pour rouler ou ramper Tunnel	Boîte à surprise Calendrier Casse-tête Horloge Jeux de dominos Jeux d'encastrement Jeux de règles ou de société Jeux de manipulation (Monsieur Patate, matériel à lacer, à attacher, etc.) Jeux de mémoire LEGO, jeu de construction Matériel à classer ou à sérier Matériel à emboîter Matériel informatique (cédérom, Internet, etc.) Matériel scientifique Objet pour vider et pour transvider (entonnoir, tasse à mesurer, etc.)	Accessoires pour poupées Accessoires pour se déguiser (chapeaux, sacs à main, etc.) Accessoires représentant des milieux de vie Appareil photo (réel ou réplique) Coussins ou poufs Couverture Figurines (animaux, personnages, canard, etc.) Miroir à la hauteur des enfants Mobilier pour imiter (maisonnette, établi, etc.) Modèles réduits (ferme, garage, etc.) Maquillage Objets en peluche ou en tissu Poupées Poussette Vêtements de déguisement	Affiche Album de photos Appareil d'enregistrement Appareil pour écouter Cassettes audio, CD Imagier Jouets sonores Lettres en plastique, en feutrine, en carton Livres Machine à écrire ou clavier d'ordinateur Marionnettes Ordinateur Photos affichées Tableau Téléphone (réel ou réplique)	Argile Bâtonnets (bois, plastique, etc.) Catalogues ou revues Colle, ruban adhésif ou agrafeuse Craies Crayons Éléments naturels (cocottes, feuilles, coquillages) Imprimante Instruments de musique Matériel recyclé Papier (blanc, de couleur, cartonné, journal, etc.) Papier, carton pour réalisations collectives Pâte à modeler Peinture Pinceaux, tampons encraux, rouleaux, éponges, etc. Tissu, laine, ouate, etc.

Sources : L. BOURGON et C. LAVALLÉE, *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus*, Québec, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 2004, p. 22, et L. BOURGON et C. LAVALLÉE, *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en milieu familial*, Québec, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 2004.

