ACCUEILLIR LA PETITE ENFANCE

PROGRAMME ÉDUCATIF
Pour les services de garde éducatifs à l'enfance







LES PUBLICATIONS DU QUÉBEC

Québec

ACCUEILLIR LA PETITE ENFANCE

PROGRAMME ÉDUCATIF
Pour les services de garde éducatifs à l'enfance

LES PUBLICATIONS DU QUÉBEC
425, rue Jacques-Parizeau, Québec (Québec) G1R 4Z1

VENTE ET DISTRIBUTION
Téléphone **418 643-5150** // sans frais **1 800 463-2100**
publicationsdu**quebec**.gouv.qc.ca

Sur demande, ce document pourrait être rendu disponible dans un format mieux adapté pour les personnes handicapées. Pour toute demande, veuillez communiquer avec le Centre des relations avec la clientèle à l'adresse suivante : renseignements@mfa.gouv.qc.ca ou par téléphone au 1 855 336-8568 (sans frais).

ACCUEILLIR LA PETITE ENFANCE

Programme éducatif
Pour les services de garde du Québec

(Version 2019)

Coordination des travaux et rédaction
Paule Belleau
Direction générale des politiques
Ministère de la Famille

Collaboration à la rédaction
Manon Poirier
Alexandra Goulet
Direction générale des politiques
Ministère de la Famille

Photos
Muriel Leclerc
(p. 3, 8, 19, 20, 23, 24, 27, 29, 33, 35, 40, 50, 71, 77, 79, 83, 99, 111, 113, 117, 125, 127, 137, 158, 174 et 175)

Cette publication a été réalisée par la Direction de communications du ministère de la Famille ainsi que les Publications du Québec.

Cette édition a été éditée par
Les Publications du Québec
425, rue Jacques-Parizeau
Québec (Québec) G1R 4Z1

Ministère de la Famille
425, rue Jacques-Parizeau, Québec (Québec) G1R 4Z1
600, rue Fullum, Montréal (Québec) H2K 4S7

Achevé d'imprimer en juin 2026
sur les presses de Marquis Imprimeur inc.
à Montmagny (Québec)

Remerciements

Cette version actualisée du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* est le fruit de la réflexion et de la collaboration de plusieurs acteurs et partenaires. Ceux-ci viennent des communautés autochtones, des milieux associatifs et universitaires ainsi que des ministères et travaillent notamment dans le domaine de l'éducation à la petite enfance.

Le ministère de la Famille tient particulièrement à remercier toutes les personnes qui ont participé aux travaux des différents comités mis en place (comité consultatif intersectoriel, comité interne, comité de lecture) ou aux consultations *ad hoc*. Le partage d'expertise à chacune des nombreuses étapes, les commentaires reçus et les nombreux échanges ont contribué à la réalisation d'un document de qualité. Celui-ci intègre les dernières avancées de la recherche sur le développement des jeunes enfants et sur l'intervention auprès d'eux. *Accueillir la petite enfance* constitue un outil de travail consensuel pour le personnel éducateur et les responsables d'un service de garde éducatif en milieu familial (RSGE). Il leur permet d'enrichir, de façon continue, leur pratique éducative et ainsi de soutenir le développement harmonieux des jeunes enfants.

Bonne lecture !

Dépôt légal – 2019
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

ISBN : 978-2-551-27328-7 (imprimé)
ISBN : 978-2-555-03989-6 (PDF)

Tous droits réservés pour tous pays. La reproduction par quelque procédé que ce soit, et la traduction, même partielles, sont interdites sans l'autorisation des Publications du Québec

© Gouvernement du Québec, 2019

22-629-01-6-ACC

ACCUEILLIR LA PETITE ENFANCE

PROGRAMME ÉDUCATIF

Pour les services de garde éducatifs à l'enfance

LES PUBLICATIONS DU QUÉBEC

Québec

Table des matières

INTRODUCTION

LA TRIPLE MISSION ÉDUCATIVE CONFIÉE AUX SGEE 2
- Assurer le bien-être, la santé et la sécurité des enfants 3
- Offrir un milieu de vie propre à accompagner les jeunes enfants dans leur développement global 4
- Contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et favoriser leur inclusion sociale 5

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME ÉDUCATIF 7
- Favoriser la qualité éducative 7
- Favoriser la cohérence des pratiques éducatives 8
- Favoriser la continuité 8

SERVIR D'OUTIL DE TRAVAIL AU QUOTIDIEN 9

Chapitre 01 Les fondements théoriques 10

1.1 L'HUMANISME 12

1.2 L'APPROCHE ÉCOLOGIQUE 13
- 1.2.1 Des facteurs de protection et des facteurs de risque 15

1.3 L'ATTACHEMENT ET LES RELATIONS AFFECTIVES SIGNIFICATIVES 16
- 1.3.1 L'attachement 16
- 1.3.2 D'autres relations affectives significatives 17
- 1.3.3 L'attachement et le développement 17
- 1.3.4 L'attachement et le service de garde éducatif à l'enfance 18

1.4 L'APPRENTISSAGE ACTIF ET ACCOMPAGNÉ 20
- 1.4.1 Un groupe, plusieurs individus 21
- 1.4.2 Des enfants et des adultes en action 21

1.5 L'INTERVENTION DE STYLE DÉMOCRATIQUE EN SOUTIEN À LA SÉCURITÉ AFFECTIVE DE L'ENFANT ET À SON APPRENTISSAGE ACTIF 24

Chapitre 02 Les dimensions de la qualité éducative des SGEE 28

2.1 LA QUALITÉ DE L'INTERACTION ENTRE LE PERSONNEL ÉDUCATEUR OU LES RSGE ET LES ENFANTS 30
2.1.1 Le soutien affectif 30
2.1.2 L'organisation de la vie en collectivité 31
2.1.3 Le soutien à l'apprentissage 31
2.1.4 Soutenir l'interaction du personnel éducateur avec les enfants 32

2.2 LA QUALITÉ DES EXPÉRIENCES VÉCUES PAR LES ENFANTS 33
2.2.1 Un horaire adapté au rythme des jeunes enfants 34
2.2.2 Des jeux amorcés par les enfants 35
2.2.3 Des activités proposées 37
2.2.4 Des routines et des transitions 38
2.2.5 Soutenir la qualité des expériences vécues par les enfants 38

2.3 LA QUALITÉ DE L'AMÉNAGEMENT DES LIEUX ET LE MATÉRIEL 39
2.3.1 Un espace de vie confortable et chaleureux 39
2.3.2 Des lieux et du matériel sains et sécuritaires 40
2.3.3 Variété, polyvalence et accessibilité 41
2.3.4 Un espace de travail adapté aux besoins du personnel 43
2.3.5 Soutenir la qualité de l'aménagement et du matériel 43

2.4 LA QUALITÉ DE L'INTERACTION ENTRE LE PERSONNEL ÉDUCATEUR OU LES RSGE ET LES PARENTS 43
2.4.1 Soutenir l'interaction entre le personnel éducateur et les parents 44

Chapitre 03 Le processus de l'intervention éducative 46

3.1 LE PROCESSUS DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE, POUR SOUTENIR L'APPRENTISSAGE ACTIF 48

3.2 L'OBSERVATION 51
3.2.1 L'utilité de l'observation 51
3.2.2 La démarche d'observation 52

3.3 LA PLANIFICATION ET L'ORGANISATION 56

3.4 L'ACTION ÉDUCATIVE 57

3.5 LA RÉFLEXION-RÉTROACTION 58

3.6 L'APPORT DU PROCESSUS DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE À LA RÉALISATION DU DOSSIER ÉDUCATIF DE L'ENFANT 60

3.7 SOUTENIR LA MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE 61

Chapitre 04 Les principes de base 62

4.1 LE PARTENARIAT ENTRE LE SGEE ET LES PARENTS EST ESSENTIEL AU DÉVELOPPEMENT HARMONIEUX DE L'ENFANT 64
4.1.1 Les parents, premiers éducateurs de l'enfant 66
4.1.2 Les échanges avec les parents à propos de l'apprentissage actif et du jeu de leur enfant 67
4.1.3 Des pistes d'action porteuses pour créer un partenariat avec les parents 68

4.2 CHAQUE ENFANT EST UNIQUE 76

4.3 L'ENFANT EST L'ACTEUR PRINCIPAL DE SON DÉVELOPPEMENT 79

4.4 L'ENFANT APPREND PAR LE JEU 81
4.4.1 L'importance du jeu pour le développement global des jeunes enfants 82
4.4.2 Les formes de jeu 84
4.4.3 Les interactions sociales pendant le jeu 86
4.4.4 Accompagner le jeu des enfants 88

4.5 LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT EST UN PROCESSUS GLOBAL ET INTÉGRÉ 90
4.5.1 Une séquence et des processus 91
4.5.2 Une trajectoire individuelle 92
4.5.3 Le développement global et la créativité 92
4.5.4 Les fonctions exécutives 94

Chapitre 05 Les domaines de développement 98

5.1 LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET MOTEUR 100
5.1.1 Le développement physique 100
5.1.2 Le schéma corporel 108
5.1.3 Le développement moteur 109
5.1.4 Les fonctions exécutives, la créativité et le développement physique et moteur 112
5.1.5 Les influences du développement physique et moteur sur les autres domaines 113
5.1.6 Les pratiques à privilégier pour soutenir le développement physique et moteur 114

5.2 LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF 118
5.2.1 L'attention 119
5.2.2 La mémoire 120
5.2.3 La fonction symbolique 121
5.2.4 Les catégories et les concepts 123
5.2.5 Le raisonnement 124
5.2.6 L'éveil aux mathématiques 128
5.2.7 L'éveil aux sciences 131
5.2.8 Les fonctions exécutives, la créativité et le développement cognitif 132
5.2.9 Les influences du développement cognitif sur les autres domaines 132
5.2.10 Les pratiques à privilégier pour soutenir le développement cognitif 133

5.3 LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER 135
5.3.1 Le langage prélinguistique 137
5.3.2 Le langage oral 139
5.3.3 L'éveil à la lecture et à l'écriture 144
5.3.4 Le développement graphique 148
5.3.5 Les fonctions exécutives, la créativité et le développement langagier 150
5.3.6 Les influences du développement langagier sur les autres domaines 150
5.3.7 Les pratiques à privilégier pour soutenir le développement langagier 151

5.4 LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET AFFECTIF 153
5.4.1 Le tempérament 153
5.4.2 Le concept de soi 155
5.4.3 L'identité 157
5.4.4 Les compétences émotionnelles 162
5.4.5 Les compétences sociales 165
5.4.6 Les fonctions exécutives, la créativité et le développement social et affectif 169
5.4.7 Les influences du développement social et affectif sur les autres domaines 170
5.4.8 Les pratiques à privilégier pour soutenir le développement social et affectif 171

CONCLUSION 174

BIBLIOGRAPHIE 176

Introduction

Offrir des services éducatifs aux jeunes enfants constitue une grande responsabilité, la période de la petite enfance étant particulièrement importante pour l'épanouissement de la personne tout au long de son parcours de vie. Les recherches, tant dans les domaines de l'éducation et de la psychologie que dans celui de la neurologie, démontrent combien les expériences vécues par les jeunes enfants influencent leurs capacités à s'adapter, à s'intégrer à la société et à faire face aux conditions adverses. En conséquence, il est essentiel de bien saisir les effets que peuvent avoir les interventions éducatives de qualité menées auprès des jeunes enfants et de leur famille[i], sur les enfants eux-mêmes comme sur l'ensemble de la société.

Des recherches révèlent d'ailleurs que le niveau de qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) influence le développement des jeunes enfants[1], cette incidence étant plus marquée pour les enfants les plus vulnérables[2]. Les SGEE qui affichent un niveau de qualité éducative élevé favorisent le développement cognitif, langagier, social, affectif, physique et moteur des jeunes enfants[3]. Des écrits associent également les soins et les relations de haute qualité pendant la petite enfance, qu'ils soient offerts par les parents, par la famille ou dans les services éducatifs, à une meilleure santé physique et psychologique, à moins de problèmes de comportement, et à une plus grande réussite scolaire et sociale à long terme[4], d'où l'importance de s'en préoccuper.

LA TRIPLE MISSION ÉDUCATIVE CONFIÉE AUX SGEE

Les SGEE du Québec ont une triple mission :

- Assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent ;
- Offrir un milieu de vie propre à accompagner les jeunes enfants dans leur développement global ;
- Contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et favoriser leur inclusion sociale.

La petite enfance est une période privilégiée en soi, pendant laquelle le bien-être et le développement global harmonieux du jeune enfant sont des objectifs prioritaires. Chaque enfant, de même que sa famille, doit pouvoir trouver dans un SGEE un environnement accueillant, positif, respectueux et attrayant, dans lequel s'épanouir et découvrir le monde qui l'entoure.

En s'acquittant de leur triple mission, les SGEE mettent également en œuvre les stratégies nécessaires pour bien préparer les enfants à l'école et à la vie.

Accueillir la petite enfance s'appuie sur les valeurs suivantes : le respect de soi, celui des autres et de l'environnement, l'égalité entre les personnes, le partage, la solidarité, la résolution pacifique des conflits ainsi que la valorisation de la diversité. Les SGEE sont conviés à s'appuyer sur ces valeurs, à les véhiculer et à les transmettre.

---

i Dans ce programme, le terme « famille » est employé de façon inclusive. Il comprend les familles d'accueil, les grands-parents et les familles élargies dont les membres ont des liens avec le SGEE.

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

Pour assurer le bien-être des jeunes enfants, les SGEE leur offrent un accueil chaleureux et sensible. Le personnel éducateur et les responsables d'un service de garde éducatif en milieu familial (RSGE) les reconnaissent comme des personnes à part entière et ils s'appuient sur leur capacité à apprendre et à se développer. Ils dispensent des soins de base adaptés à chacun et chacune. Ils interviennent auprès des enfants avec respect et bienveillance, quels que soient leurs défis ou leurs difficultés, qu'ils considèrent comme des occasions d'apprentissage et de développement. Ils s'assurent que le déroulement de la journée est adapté au rythme de chacun des jeunes enfants, à l'aide d'une gestion du temps souple, pour éviter que la fréquentation du SGEE ne constitue un facteur de stress négatif. Ils font équipe avec les parents et leurs substituts[ii], et parfois avec les familles élargies, en tenant compte de leurs réalités culturelles et familiales variées.

Les SGEE veillent également à la santé et à la sécurité des jeunes enfants en respectant les normes de sécurité et de qualité auxquelles ils sont soumis, notamment par la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (LSGEE) et le Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance (RSGEE). Ils appliquent les mesures de santé publique recommandées pour prévenir la transmission des infections. Ils se préoccupent autant de la santé psychologique que de la santé physique des jeunes enfants, tout en s'assurant que ces derniers trouvent dans leur milieu éducatif les défis nécessaires à l'actualisation de leur plein potentiel.

Les SGEE offrent, par ailleurs, un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie afin que les enfants adoptent des comportements qui influencent de manière positive leur santé et leur bien-être.



ii Dans ce programme, l'emploi des termes « parent », « père » et « mère » fait également référence à leurs substituts, par exemple les grands-parents.

Offrir un milieu de vie propre à accompagner les jeunes enfants dans leur développement global[iii]

L'expression « développement global » fait référence à la façon toute particulière dont le jeune enfant se développe dans tous les domaines[iv] simultanément (physique et moteur, social et affectif, cognitif, langagier). Le développement global évoque également l'influence de ces domaines les uns sur les autres. Par exemple, l'habileté à parler du jeune enfant, qui relève de son développement langagier, facilite ses relations avec les autres. Ces relations sont au cœur de son développement social. Les habiletés de déplacement et de manipulation des objets font partie de son développement physique et moteur et elles sont essentielles pour explorer et expérimenter. C'est notamment à partir de ses explorations et de ses expérimentations que le jeune enfant se développe sur le plan cognitif. Le développement de l'enfant dans l'un des domaines contribue à son développement dans les autres domaines.

Les milieux de garde québécois sont des services éducatifs appelés à faire vivre aux jeunes enfants des expériences appropriées à leur développement global, dont le niveau varie d'un enfant à l'autre. Les moyens mis en place dans les SGEE et les pratiques éducatives doivent leur permettre de se développer, chacun à son rythme, dans tous les domaines.

Les SGEE soutiennent l'adaptation progressive des jeunes enfants à la vie en collectivité. Ils favorisent la socialisation des jeunes enfants, c'est-à-dire le processus par lequel ces derniers s'approprient graduellement des règles, des normes et des valeurs de la société. Afin que chacun trouve sa place dans son groupe et y joue un rôle valorisant, le personnel éducateur et les RSGE accompagnent les jeunes enfants dans l'établissement de relations harmonieuses avec leurs pairs et ils suscitent l'expression de leur point de vue et de leurs idées. Ils soutiennent enfin leur capacité à comprendre leurs propres émotions, à les réguler et à les exprimer de façon socialement acceptable.

---

iii À ce sujet, l'article 5 de la LSGEE prévoit qu'afin d'assurer la prestation de services de garde éducatifs, le prestataire de services de garde éducatifs applique un programme éducatif qui a pour buts : de favoriser le développement global de l'enfant en lui permettant de développer à son rythme tous les domaines de sa personne notamment sur le plan affectif, social, cognitif, langagier, physique et moteur ; d'amener progressivement l'enfant à s'adapter à la vie en collectivité et de s'y intégrer harmonieusement ; de favoriser la réussite éducative de l'enfant notamment en facilitant sa transition vers l'école. Le programme éducatif comprend également des services de promotion et de prévention visant à donner à l'enfant un environnement favorable à l'acquisition de saines habitudes de vie, de saines habitudes alimentaires et de comportements qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être. Dans l'application de ce programme, les prestataires de services de garde éducatifs doivent tenir compte de l'environnement de l'enfant. Le gouvernement détermine, par règlement, tout autre élément ou service que doit comprendre le programme éducatif. Il peut, de la même façon, prescrire un programme unique applicable en tout ou en partie aux prestataires de services qu'il détermine et en prévoir des équivalences.

iv Dans ce document, le terme « domaine » est l'équivalent du terme « dimension », employé pour désigner les différents aspects du développement des jeunes enfants dans la version précédente du programme éducatif des services de garde du Québec, *Accueillir la petite enfance*.

Développement ou apprentissage ?

Dans ce programme éducatif, le terme « apprentissage » accompagne souvent celui de « développement ». On peut dire que l'apprentissage est spécifique à un but à atteindre, à une tâche donnée, tandis que le développement est un processus beaucoup plus global. Si le développement se réalise sur le long terme, les apprentissages se réalisent à moyen terme, à travers les interactions de la personne avec les autres et son environnement physique. Le développement et les apprentissages sont donc étroitement imbriqués.



Contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et favoriser leur inclusion sociale

Les SGEE sont des acteurs de premier plan pour détecter l'apparition, chez les jeunes enfants, de difficultés liées à leur développement global et pour favoriser leur inclusion sociale. Comme tous les citoyens, le personnel éducateur des SGEE, les gestionnaires, les RSGE et leurs assistants ont également l'obligation de signaler ceux qui pourraient être victimes de violence, de négligence ou d'abus. Ils s'acquittent de ces responsabilités avec la collaboration des parents, lorsque cela est possible, et celle des établissements de santé et de services sociaux ainsi que des organismes communautaires concernés.

Afin que tous ceux et celles qui les fréquentent se développent harmonieusement, les SGEE favorisent l'égalité des chances entre les enfants, qu'ils présentent ou non des besoins particuliers et quel que soit leur milieu social, économique, culturel ou religieux. Ces services éducatifs font la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons en posant un regard critique sur les actions éducatives qu'ils mettent en place et en faisant preuve de vigilance par rapport aux stéréotypes sexuels.

Les SGEE sont appelés à favoriser l'inclusion sociale des enfants présentant des besoins particuliers en leur faisant une place parmi leurs pairs pour leur permettre de se développer en participant aux activités quotidiennes. Différentes mesures sont d'ailleurs prévues pour les soutenir financièrement à cet effet.

Bien que les SGEE aient le choix de leur clientèle, la Charte des droits et libertés de la personne du Québec interdit toute discrimination basée sur le handicap. En conséquence, il est attendu qu'ils déploient des efforts raisonnables pour inclure un enfant handicapé lorsque ses parents sollicitent une place dans leur établissement. Cette inclusion est bénéfique tant pour l'enfant handicapé et sa famille que pour les autres enfants qui fréquentent le SGEE, le personnel éducateur et la RSGE[5].

L'apport positif de l'inclusion

Au SGEE, « l'enfant handicapé, qui doit souvent fournir un effort supplémentaire pour accomplir la même tâche que les autres enfants, trouve souvent, dans la participation aux activités avec ses pairs, la motivation pour fournir cet effort[6] ».

En contact avec des enfants qui présentent des besoins particuliers, les autres enfants du SGEE se rendent compte que tous « ne fonctionnent pas de la même façon, que chacun a ses forces et ses besoins. Ils adoptent ainsi progressivement des attitudes saines et constructives, et deviennent attentifs les uns aux autres[7] ». « Plusieurs parents perçoivent un avantage [à cette inclusion] du fait que, dès son jeune âge, leur enfant côtoie un enfant présentant une déficience, joue avec lui et l'apprécie[8]. » « L'éducatrice qui comprend l'importance de son rôle se rend compte qu'elle peut mettre à contribution sa connaissance du développement de l'enfant et sa créativité afin de résoudre des problèmes concrets et de susciter chez l'enfant [inclus] la motivation nécessaire à l'atteinte des objectifs fixés pour lui[9]. » « Tous les enfants profitent des nouvelles compétences qu'acquiert l'éducatrice pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant handicapé. L'ingéniosité mise en œuvre pour ajuster les interventions et adapter les activités sert à tout le groupe[10]. »



LES OBJECTIFS DU PROGRAMME ÉDUCATIF

Accueillir la petite enfance a pour fonctions de favoriser la qualité éducative des SGEE, la cohérence entre les approches éducatives mises en œuvre dans les divers services éducatifs et la continuité des interventions éducatives effectuées auprès des jeunes enfants et de leur famille.

Favoriser la qualité éducative

La fonction première de ce programme est de favoriser la qualité des SGEE du Québec. Il s'appuie sur des fondements théoriques desquels découlent cinq principes de base.

Les principes de base du programme éducatif

- **Le partenariat entre le SGEE et les parents est essentiel au développement harmonieux de l'enfant.**
- **L'enfant apprend par le jeu.**
- **L'enfant est l'acteur principal de son développement.**
- **Chaque enfant est unique.**
- **Le développement de l'enfant est un processus global et intégré.**



L'éducation auprès des jeunes enfants doit reposer sur des moyens et des stratégies éducatives respectueuses et adaptées à leurs façons d'apprendre et de se développer. *Accueillir la petite enfance*, tout en présentant certains jalons du développement pendant la petite enfance, expose les grandes orientations des approches axées sur le développement global et l'apprentissage actif.

En SGEE, le développement harmonieux des jeunes enfants est avant tout tributaire de la qualité des interventions éducatives du personnel éducateur et des RSGE. Aussi est-il essentiel de reconnaître le travail de ces personnes ainsi que l'importance de leur rôle, et de les soutenir pour leur permettre d'enrichir, de façon continue, leur pratique éducative.

Favoriser la cohérence des pratiques éducatives

L'application des orientations éducatives de ce programme permet aux SGEE de respecter les prescriptions législatives et réglementaires en matière de programme éducatif. Elle favorise également l'adoption de pratiques éducatives cohérentes entre les différents SGEE du Québec. Les jeunes enfants qui transitent d'un milieu de garde éducatif à un autre devraient pouvoir y vivre des expériences comparables.

Favoriser la continuité

Le ministère de la Famille collabore étroitement avec les autres ministères pour favoriser la continuité entre les interventions éducatives destinées aux jeunes enfants. Ce programme s'inscrit ainsi en continuité avec la vision éducative promue dans les programmes d'éducation préscolaire prescrits par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour les enfants de 4 et 5 ans inscrits dans les écoles du Québec[v]. Il est également établi en cohérence avec les interventions mises en place dans le cadre des services intégrés en périnatalité et en petite enfance offerts par le ministère de la Santé et des Services sociaux.



v *Programme d'éducation préscolaire 4 ans*: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire-4-ans_2017.pdf].

Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire.pdf].

SERVIR D'OUTIL DE TRAVAIL AU QUOTIDIEN

Le programme *Accueillir la petite enfance* est élaboré dans la même perspective éducative que ses deux versions précédentes. Ainsi, il reprend et enrichit les fondements théoriques et les principes de base présentés dans le *Programme éducatif des centres de la petite enfance* (1997) et dans *Accueillir la petite enfance* (2007). Il présente également quelques exemples de son application.

Accueillir la petite enfance est basé sur des pratiques reconnues en matière d'éducation et de développement des jeunes enfants. Produit en collaboration avec des représentantes et des représentants des SGEE, de la recherche et de la formation en éducation à l'enfance, il constitue un outil de travail consensuel pour toute personne qui travaille dans les SGEE du Québec.

Les SGEE peuvent s'inspirer des orientations éducatives présentées ici pour élaborer leur propre programme éducatif, et ce, de manière à le mettre en œuvre selon les particularités de leur milieu. Rappelons que chaque SGEE régi doit présenter un programme éducatif au ministère de la Famille ou au bureau coordonnateur de la garde éducative en milieu familial de sa localité pour obtenir et renouveler son permis ou sa reconnaissance de SGEE.

Accueillir la petite enfance est un outil de gestion qui permet aux gestionnaires (directions et directions adjointes de services de garde, RSGE) et aux administrateurs (membres des conseils d'administration des centres de la petite enfance [CPE] et des bureaux coordonnateurs de la garde éducative en milieu familial)[vi] d'appuyer leurs décisions sur des critères reconnus en matière d'éducation auprès des jeunes enfants. Par exemple, en tenant compte de ce programme pour le choix de matériel adapté aux besoins des jeunes enfants, celui de l'aménagement des locaux ou des sujets de perfectionnement offerts au personnel ainsi que des horaires de travail, les gestionnaires investissent concrètement dans la qualité éducative de leur SGEE.

Accueillir la petite enfance est également un outil d'intervention à l'intention du personnel éducateur et des RSGE. Il propose des indications essentielles sur les contenus théoriques pertinents et sur les pratiques éducatives les plus porteuses pour soutenir le développement harmonieux des jeunes enfants.

Accueillir la petite enfance constitue aussi un outil de formation et d'accompagnement pour les responsables du soutien pédagogique et les formateurs du domaine de l'éducation à l'enfance. Il présente une base commune à partir de laquelle peuvent se construire des activités de formation initiale et continue.

Le présent programme est donc élaboré à l'intention de tous les acteurs qui partagent la responsabilité de fournir des services éducatifs de qualité aux jeunes enfants et à leur famille.

vi Pour alléger le texte, dans la suite du document, seul le terme « gestionnaire » sera employé lorsque le soutien à l'application du programme éducatif sera abordé, en raison de leur responsabilité quotidienne à cet égard.

Chapitre

01

Les fondements théoriques

En bref

Être à la fine pointe des connaissances en matière de développement de l'enfant et d'éducation à la petite enfance permet au personnel des SGEE et aux RSGE de jouer pleinement leur rôle éducatif. Ainsi, pour bien accueillir les enfants, voir à leur bien-être, à leur santé et à leur sécurité, les accompagner adéquatement dans leur développement global, contribuer à leur socialisation et favoriser l'acquisition de saines habitudes de vie, il est essentiel de comprendre comment ils se développent. Les théories à ce sujet sont nombreuses. *Accueillir la petite enfance* s'appuie sur quelques-unes d'entre elles, à la fois parce qu'elles sont largement reconnues sur le plan scientifique et qu'elles s'avèrent particulièrement riches pour guider l'intervention auprès des jeunes enfants en milieu éducatif.

Les fondements théoriques de ce programme reposent sur une perspective humaniste du développement de la personne, l'approche écologique et l'attachement ainsi que sur des théories regroupées ici sous le thème de l'apprentissage actif et accompagné. Ces fondements témoignent de l'influence des expériences vécues par le jeune enfant, en interaction directe avec son environnement humain et physique, sur son développement ultérieur jusqu'à l'âge adulte.

L'humanisme

La psychologie humaniste considère l'enfant comme une personne à part entière qui naît avec une curiosité et un désir naturel d'apprendre. Ce point de vue sur l'enfant conduit l'adulte qui l'accompagne à faire confiance à sa capacité de développer son plein potentiel.

L'approche écologique

Selon l'approche écologique, appelée également « approche bioécologique ou écosystémique », le développement de l'enfant relève à la fois de ses caractéristiques individuelles et de l'influence de son environnement. Cet environnement est composé de systèmes plus ou moins proches de lui, en lien les uns avec les autres. Il comprend son réseau familial proche et élargi, les services éducatifs qui l'accueillent, son voisinage, etc. Il inclut également des systèmes plus éloignés de lui tels que les ressources offertes à son intention dans sa communauté, les croyances qui traversent la société en matière d'éducation et les politiques mises en œuvre pour les enfants et leur famille.

La théorie de l'attachement

Selon cette théorie, la qualité de la relation qui s'établit entre le jeune enfant et les premiers adultes qui prennent soin de lui constitue la pierre angulaire de son développement. Des relations stables et chaleureuses ainsi qu'une réponse adéquate à ses besoins, ses signaux de détresse et son sentiment d'inconfort favorisent le sentiment de sécurité affective de l'enfant, lui-même à la base de sa capacité d'explorer le monde qui l'entoure. Dans le contexte des SGEE, le personnel éducateur et les RSGE créent des conditions propices à l'établissement d'un lien affectif significatif avec l'enfant afin d'assurer son bien-être et de favoriser son développement.

L'apprentissage actif et accompagné

Ce concept relève de courants théoriques qui décrivent les mécanismes par lesquels l'enfant se développe et réalise des apprentissages en interagissant avec son environnement humain et physique. Le personnel éducateur ou la RSGE joue un rôle de première importance pour accompagner l'enfant actif dans son apprentissage en fonction de son développement, de ses besoins et de ses champs d'intérêt individuels.

1.1 L'HUMANISME

Tout programme éducatif s'appuie, en premier lieu, sur la représentation que l'on se fait de l'enfant. Ce programme éducatif est élaboré dans une perspective humaniste[vii] qui « considère l'être humain comme un "être ouvert", un être dont la nature n'est pas définie d'avance et une fois pour toutes, un être capable de se changer, de se transformer, de s'améliorer[11] ».

La majorité des apprentissages effectués par le jeune enfant découlent de son aptitude et de sa motivation à se développer. Il est naturellement poussé à apprendre à propos du monde dans lequel il vit. Il porte l'impulsion innée de communiquer, de construire, de chercher à savoir et d'affiner son expression[12]. Ses aptitudes et sa motivation ont toutefois avantage à être soutenues et encouragées par l'adulte.

Le courant de la psychologie humaniste invite à faire confiance à la capacité de chaque enfant de développer son plein potentiel et conduit à appliquer des actions éducatives centrées sur les compétences, les besoins, la curiosité et la créativité du jeune enfant plutôt que sur des contenus à lui transmettre de façon systématique, sans égard à ses champs d'intérêt et à son niveau de développement. En s'appuyant sur une perspective humaniste du développement de la personne, le personnel éducateur et les RSGE s'adaptent à chaque enfant et au groupe dont ils ont la responsabilité.

La perspective humaniste suppose, notamment :

- de porter un regard positif sur l'enfant ;
- de bien différencier la personne de ses actions ;
- de lui offrir de vivre des expériences et de lui donner des choix qui lui permettent de considérer qu'il est à l'origine de son succès ;
- de faciliter les apprentissages pour qu'il vive des réussites[13].



vii Parmi les humanistes qui ont eu une influence importante sur l'éducation au Québec, signalons John Dewey (1859-1952), Carl R. Rogers (1902-1987) et André Paré (1938-).

1.2 L'APPROCHE ÉCOLOGIQUE

Le développement de l'enfant est tributaire à la fois des caractéristiques biologiques présentes à sa naissance, de son environnement immédiat de même que du contexte physique, socioéconomique et culturel plus large dans lequel il vit, tel que l'illustre la figure 1 (page 14). Tous ces contextes sont étroitement interreliés et ils s'influencent mutuellement. Les changements qui surviennent dans le temps, les transitions vécues par le jeune enfant, par exemple, font également partie des éléments qui façonnent son développement.

L'enfant naît avec un bagage biologique et un tempérament qui lui sont propres et uniques. Sa personnalité se construit par la suite au contact de son environnement humain et physique et influence son développement. L'enfant, par son tempérament, ses forces et ses besoins spécifiques, etc., exerce aussi une influence sur son entourage.

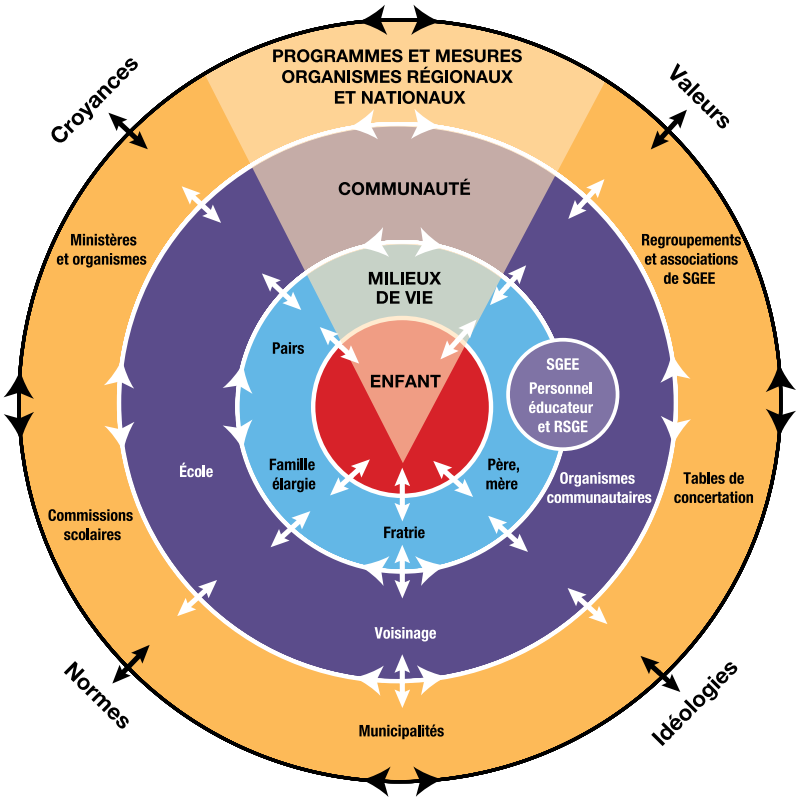
L'univers du jeune enfant se construit principalement autour de sa famille proche et élargie. L'environnement humain et physique que lui procure sa famille et les modèles qu'elle lui propose constituent son premier contexte de développement. La structure et la taille de sa famille, le climat qui y règne, les règles de vie qu'on y applique, la façon dont on y gère les conflits et les compétences parentales sont parmi les variables de son milieu familial immédiat qui exercent une influence importante et durable sur elle ou sur lui. Le personnel éducateur ou la RSGE qui l'accueille au SGEE s'inscrit également dans le milieu de vie du jeune enfant, et les liens tissés avec sa famille peuvent contribuer à son développement harmonieux.

Le SGEE qu'il fréquente, le quartier où il grandit, le réseau d'amis de sa famille et les organismes communautaires auxquels sa famille a accès sont parmi les autres éléments déterminants pour son développement. Les liens entre les diverses organisations qui interviennent auprès des jeunes enfants et de leur famille contribuent également à lui offrir un contexte de développement de qualité. Par exemple, la collaboration entre le SGEE, l'école et sa famille pour le préparer à sa première transition scolaire facilite son adaptation à un nouveau milieu éducatif.

Les missions et les valeurs des organisations régionales et nationales concernées par le développement des jeunes enfants (certains ministères, les associations de SGEE, les organismes communautaires et les regroupements de SGEE, par exemple) exercent aussi une influence importante sur les expériences vécues pendant la petite enfance. Ces différents acteurs, en visant la cohérence et la complémentarité de leurs actions, favorisent l'actualisation du plein potentiel de chaque enfant[14].

Enfin, les comportements jugés acceptables dans la société dans laquelle vit l'enfant et les attentes de cette société par rapport aux jeunes enfants influencent les interventions effectuées auprès de ce dernier, et donc son développement.

Figure 1 – L'approche écologique[viii]



Source : Schéma adapté de : Illustration de Paul Boudreault, inspirée du modèle écologique développé par Bronfenbrenner (1979, 1986), consulté en février 2016 sur le site [https://www.psychotherapie-psychodrame.be/2016/02/03/modele-ecosystemique/].

Système « enfant »

Pour soutenir le développement global des enfants de son groupe de trottineurs, Valérie mise sur les interventions individualisées ou en petit groupe de deux ou trois enfants. Elle peut ainsi mieux répondre à leurs besoins, qui diffèrent sensiblement d'un enfant à l'autre.

Système « milieu de vie »

Pour ses échanges quotidiens avec les parents, Jérôme recueille de précieux renseignements au sujet du jeune enfant, du contexte social et culturel dans lequel il vit, de ses goûts, des moyens qui l'aident à revenir au calme, des activités et des avancées observées à la maison, par exemple. Il leur explique les avantages de ses interventions pour organiser la vie en collectivité des enfants de son groupe et favoriser leur autonomie. Il les informe des changements qui surviennent dans le développement de leur enfant en décrivant ses comportements nouveaux. Jérôme considère les mères et les pères comme ses partenaires dans le soutien du développement des enfants de son groupe. Lorsqu'un problème survient, il fait équipe avec eux pour comprendre et pour trouver des solutions.

viii L'approche écologique est inspirée principalement des travaux d'Urie Bronfenbrenner (1917-2005).

Système « communauté »

Les enfants se développent mieux dans une communauté à haut niveau de cohésion sociale où[15] :

- ***les acteurs de la communauté s'unissent pour régler des problèmes ;***
- ***des adultes peuvent servir de modèles de comportement aux enfants ;***
- ***les gens sont prêts à s'entraider ;***
- ***l'on peut se fier aux adultes de la communauté pour veiller à ce que les enfants soient en sécurité ;***
- ***les voisins et les citoyens peuvent exercer une surveillance en l'absence du parent.***

Sachant cela, la directrice du SGEE qui emploie Valérie et Jérôme diffuse aux parents les renseignements touchant les activités destinées aux familles de sa localité. Pour contribuer à la richesse du réseau social des familles et au renforcement du niveau de cohésion du quartier, elle organise également des activités qui leur permettent de se rencontrer et invite les organismes communautaires à leur faire connaître leurs services.

1.2.1 Des facteurs de protection et des facteurs de risque

Certains éléments ou certaines situations agissent comme des points d'appui au développement de l'enfant. Ce sont des facteurs de protection. Des pratiques éducatives chaleureuses, cohérentes, prévisibles et sensibles aux besoins de l'enfant, qui contribuent à son sentiment de sécurité affective, en sont des exemples. Le fait de favoriser un développement global harmonieux chez le jeune enfant fait également partie des facteurs de protection reconnus[16]. Le milieu éducatif, en misant sur la qualité de ses services, peut se situer résolument du côté des facteurs de protection[17].

Certaines situations, au contraire, sont susceptibles de compromettre le développement harmonieux d'un enfant. C'est le cas, par exemple, lorsque les facteurs de risque excèdent les facteurs de protection en fréquence, en intensité ou en durée chez l'enfant lui-même, mais également dans les différents systèmes qui composent son environnement. La présence d'incapacités, d'une maladie ou d'une condition particulière de l'enfant, le fait qu'il ait été victime d'abus ou de négligence, le faible niveau de scolarité parentale ou la présence d'une maladie mentale chez l'un des parents constituent ce qu'on appelle des « facteurs de risque ». Par ailleurs, la faible qualité éducative d'un SGEE peut faire partie de ces facteurs[18]. C'est surtout le cumul de plusieurs facteurs de risque qui menace le développement du jeune enfant[19].

Les facteurs de protection peuvent contrebalancer l'effet négatif des facteurs de risque ou, du moins, les atténuer. Ainsi, un enfant peut grandir dans un contexte de négligence, mais trouver dans sa famille élargie, au SGEE ou chez les parents de ses amis des personnes avec lesquelles il ou elle pourra développer des relations stables, sécurisantes et de qualité. De même, le SGEE qui établit un partenariat solide avec les parents d'un enfant vivant avec des incapacités et les accompagne dans l'obtention des services (publics, privés ou communautaires) correspondant à ses besoins peut contribuer à mettre en place des facteurs de protection.

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 un membre de sa famille, une éducatrice, un éducateur, une RSGE ou toute autre personne avec qui il est en relation pour conserver ou retrouver son équilibre lorsqu'il rencontre une difficulté ou une situation qui menace son développement[20].

1.3 L'ATTACHEMENT ET LES RELATIONS AFFECTIVES SIGNIFICATIVES

L'attachement[ix] est un lien affectif durable qui résulte d'interactions régulières et fréquentes entre l'enfant et les adultes qui prennent soin de lui le plus souvent, sa mère, son père ou un parent substitut. La sensibilité des réponses de l'adulte aux besoins de l'enfant teinte ce lien d'attachement, tout comme les relations affectives significatives que l'enfant tisse avec d'autres adultes de son entourage.

1.3.1 L'attachement

« La théorie de l'attachement s'est développée essentiellement autour de la relation entre la mère et son enfant. Le père était alors considéré comme une figure d'attachement complémentaire, souvent un compagnon de jeu en qui l'enfant pouvait avoir confiance. Des recherches démontrent maintenant que le degré d'implication du père dans les soins et l'éducation de l'enfant peut faire de lui une figure d'attachement tout aussi importante que la mère[21, 22]. » Il arrive aussi que les grands-parents ou d'autres membres de la famille jouent un rôle de premier plan dans l'éducation des jeunes enfants. Pour tenir compte de ces réalités familiales diversifiées, l'expression « figure d'attachement » est parfois écrite au pluriel dans ce document.

Selon la théorie de l'attachement, le poupon dispose, dès sa naissance, d'un répertoire de comportements, tels que les pleurs, les cris et les mouvements de succion, qui lui permettent de chercher la proximité d'un adulte protecteur essentiel à sa survie[23]. L'enfant qui a peur, qui a mal ou qui a faim sonne l'alarme par ses comportements. En réponse à ses comportements, il ou elle obtient des soins et des attentions de la part de l'adulte. Entre l'âge de 6 et 9 mois environ[x], l'enfant montre une préférence envers les personnes qui prennent soin de lui le plus fréquemment[24]. Ces personnes deviennent ses figures d'attachement et constituent sa base de sécurité.

Le degré de sensibilité des figures d'attachement aux comportements du jeune enfant influence grandement la qualité de ces relations particulières. Cette sensibilité se manifeste par le délai de réponse aux besoins exprimés par le poupon, par la capacité d'interpréter correctement ses signaux et de doser le degré de stimulation offerte, de même que par la constance et la chaleur des réactions. Ces relations sont également teintées par les caractéristiques individuelles de l'enfant, son tempérament notamment, et les situations particulières vécues dans sa famille.

Convaincu de pouvoir trouver réconfort, protection et soins auprès de ses figures d'attachement lorsqu'il exprime sa détresse, l'enfant construit peu à peu un attachement sécurisant avec elles. Toutefois, l'attachement de l'enfant s'avère parfois insécurisant. Dans ce cas, la réponse à ses besoins peut manquer de constance, de rapidité et de chaleur affective.

---

ix La théorie de l'attachement, associée principalement, mais pas exclusivement, aux travaux de John Bowlby (1907-1990) et de Mary Ainsworth (1913-1999), est considérée comme l'une des plus importantes acquisitions de la psychologie du XXe siècle.

x L'âge est donné à titre indicatif seulement, chaque enfant se développant à son propre rythme.

1.3.2 D'autres relations affectives significatives

Parallèlement à ses relations d'attachement avec les adultes qui prennent soin de lui le plus souvent, l'enfant développe des relations affectives significatives avec d'autres personnes de son entourage, par exemple ses grands-parents ou son éducatrice, pourvu qu'elles répondent de façon chaleureuse et sensible à ses besoins. Les relations affectives significatives sont également nommées « relations d'attachement secondaires » ou « liens signifiants ». Ces relations affectives privilégiées sont complémentaires à la relation d'attachement, elles ne la remplacent pas.

La construction d'une relation affective significative par le jeune enfant nécessite les mêmes éléments que la construction d'une relation d'attachement sécurisante : des contacts fréquents avec des personnes capables de décoder ses besoins et d'y répondre adéquatement dans un délai raisonnable, des adultes chaleureux, constants, respectueux, réceptifs et sensibles à son rythme, qui ajustent leurs comportements à ce qu'il vit. Des recherches montrent également que l'enfant dont l'attachement est sécurisant établirait plus facilement des relations affectives significatives avec d'autres adultes[25].

1.3.3 L'attachement et le développement

Le jeune enfant qui se sent en sécurité parce qu'il sait pouvoir obtenir de l'aide quand il vit des difficultés peut s'éloigner de sa figure d'attachement pour explorer le monde qui l'entoure, se développer et réaliser des apprentissages[26]. L'attachement sécurisant a donc un rôle de première importance pour lui permettre de laisser libre cours à sa curiosité naturelle, de prendre des initiatives et des risques, et d'aller au-devant d'expériences nouvelles pour lui. Il conduit l'enfant à explorer son environnement, puis à acquérir de l'autonomie.

À l'inverse, l'enfant dont l'attachement est insécurisant peut éprouver des difficultés à s'engager dans le jeu ou à s'éloigner de la figure d'attachement pour explorer son environnement humain et physique, parce qu'il n'est pas assuré de sa disponibilité s'il a besoin de son soutien ou de sa présence.

Au-delà du comportement, identifier le besoin de l'enfant

Certaines manifestations comportementales chez l'enfant peuvent laisser soupçonner un attachement insécurisant, mais également des malaises liés à d'autres situations. S'il n'appartient pas au personnel éducateur de statuer sur le type d'attachement vécu par un enfant, il ou elle peut saisir dans ces manifestations les besoins spécifiques de l'enfant et y répondre avec des interactions qui permettent de le sécuriser sur le plan affectif.



1.3.4 L'attachement et le service de garde éducatif à l'enfance

La fréquentation d'un SGEE représente souvent une première séparation récurrente de plusieurs heures pour l'enfant et ses parents. Selon l'expérience du jeune enfant avec sa figure d'attachement, cette séparation sera plus ou moins bien vécue. Pour le père et la mère, le défi est de faire confiance au personnel éducateur ou à la RSGE et, plus tard, d'accepter qu'une relation affective significative s'établisse entre leur enfant et cet autre adulte à qui ils le confient.

Mireille propose une intégration progressive des enfants dans son groupe. Pendant la première étape de cette intégration, l'enfant, accompagné de l'un de ses parents, fréquente le SGEE pendant des périodes de plus en plus longues. Le parent s'absente ensuite, laissant l'enfant seul au SGEE, en prolongeant son absence à mesure que les jours passent. L'enfant fait ainsi l'expérience du départ et du retour de son père ou de sa mère et comprend peu à peu que son parent viendra le chercher à la fin de la journée, quoi qu'il arrive. Le temps nécessaire à l'intégration au SGEE varie selon chaque enfant et sa famille.

La RSGE, l'éducatrice ou l'éducateur a un rôle différent de celui des parents auprès du jeune enfant. Il importe de garder une juste distance émotionnelle devant l'enfant, tout en demeurant sensible et chaleureux ou chaleureuse. Ce rôle exige d'offrir à chacun des enfants de son groupe, quelles que soient ses caractéristiques, le contexte qui lui permettra d'établir à son endroit un lien affectif significatif[27].

Pour soutenir le sentiment de sécurité affective des enfants de son groupe, Mireille interagit avec chaleur avec chacun d'entre eux et leur donne des indices verbaux et non verbaux de sa disponibilité. Elle accueille avec respect et empathie leurs émotions. Elle encourage le développement de relations respectueuses et harmonieuses entre les enfants. Elle partage des moments privilégiés avec chacun, pendant les moments de soins.

Pour aider l'enfant et ses parents à bien vivre la transition vers un nouveau milieu de vie qu'implique cette séparation, l'éducatrice, l'éducateur ou la RSGE peut mettre en place les conditions qui permettent à l'enfant de se sentir en sécurité au SGEE. La relation affective significative que l'enfant sera en mesure de tisser avec elle ou lui l'aidera à préserver son sentiment de sécurité en l'absence de ses parents. Si le besoin de contacts physiques de l'enfant diminue avec le temps, la présence sécurisante d'un adulte de référence demeure néanmoins importante tout au long de sa petite enfance[28]. Ainsi, la stabilité du personnel et la continuité des actions éducatives influencent le « confort » affectif de l'enfant au SGEE. Par ailleurs, bien que les autres enfants du groupe ne jouent pas nécessairement un rôle protecteur, leur présence constante contribue au sentiment de sécurité de l'enfant lorsqu'il fréquente le SGEE. De plus, le jeune enfant qui perçoit les situations qui surviennent comme prévisibles et qui sait pouvoir compter sur un adulte sensible à ses besoins lorsqu'il vit des situations difficiles ou menaçantes pour lui peut explorer l'environnement humain et physique du SGEE, réaliser des apprentissages et se développer.

Mireille a mis en place des routines et des rituels dans le déroulement de la journée ; ils aident les enfants à se repérer dans le temps et à anticiper les événements à venir, ce qui contribue également à leur sentiment de sécurité affective. Elle accorde une importance particulière à la planification des moments de transition entre les activités pour s'assurer qu'elles se dérouleront dans un climat positif.

Les soins personnels sont des moments privilégiés au cours desquels Mireille accorde à l'enfant toute son attention, tout en restant discrètement à l'affût des besoins des autres enfants du groupe. Elle respecte le rythme de l'enfant, interagit avec douceur et l'avertit des actions qu'elle pose.

Le personnel éducateur et la RSGE sont appelés à construire avec les parents une relation professionnelle de confiance à partir d'interactions constructives, centrées sur les enfants et sur leur développement. Une saine relation entre les parents et l'équipe du SGEE soutient la capacité de l'enfant à nouer un lien affectif significatif avec les adultes qui prennent soin de lui au SGEE. En effet, plus l'enfant ressent que sa mère et son père font confiance à ces personnes, plus il peut construire, lui aussi, une relation de confiance avec elles tout en demeurant loyal à l'amour de ses parents.

Pendant les moments de transition entre la famille et le SGEE que sont les périodes d'accueil et de fin de journée, Mireille se rend disponible pour les enfants, leur père et leur mère. Le matériel qu'elle place à la disposition des enfants pendant ces périodes leur permet de jouer de façon autonome. L'éducatrice peut voir tout son monde tout en discutant avec les parents à mesure qu'ils arrivent au SGEE. Elle aide les enfants qui en ont besoin à se séparer de leurs parents le matin ou à quitter le SGEE en fin de journée et elle accepte qu'ils apportent de la maison un objet transitionnel.



1.4 L'APPRENTISSAGE ACTIF ET ACCOMPAGNÉ[xi]

« L'apprentissage actif est un processus par lequel l'enfant, en agissant directement sur les objets et en interagissant avec les personnes, les idées et les événements, construit une nouvelle compréhension de son univers[29]. » Le jeune enfant « élabore ses connaissances et sa compréhension par l'entremise de la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs[30] » et des adultes de son entourage. Dans cette optique, le développement et l'apprentissage de l'enfant sont intimement liés à ses interactions avec les autres. L'interaction et la conversation entre l'adulte et l'enfant et entre l'enfant et ses pairs sont d'une importance cruciale pour soutenir le développement de son plein potentiel. Dans un contexte éducatif basé sur l'apprentissage actif, le personnel éducateur ou la RSGE accompagne chaque enfant de son groupe en fonction de ses caractéristiques spécifiques.

Le terme « accompagné » introduit ici vise à souligner l'action éducative déployée par le personnel éducateur et les RSGE auprès des enfants dans le contexte de l'apprentissage actif. Cette approche, tout en laissant beaucoup d'espace aux choix, aux décisions et aux goûts des enfants, mise sur l'étayage, soit la présence active de l'adulte pour soutenir les apprentissages qu'ils sont prêts à réaliser, parfois avec un peu d'aide. Cette relation éducative associée à un contexte d'apprentissage riche et diversifié suscite l'engagement des enfants dans leurs apprentissages et nourrit leur plaisir d'apprendre.

Le jeu est l'outil principal par lequel l'enfant explore et expérimente, s'exprime et se développe. Il lui permet d'être actif dans ses apprentissages. Dans le jeu du jeune enfant, le développement global est sollicité, chaque domaine contribuant à mener à bien ses activités[31]. Le jeu est essentiel au bien-être et au plaisir du jeune enfant, mais également à titre de contexte de développement privilégié et de moteur de sa motivation à apprendre.

Les routines et les transitions qui ponctuent la journée au SGEE constituent également des occasions d'apprentissage actif essentielles au développement de l'autonomie fonctionnelle de l'enfant (habiletés à se nourrir et à s'habiller, apprentissage de la propreté, etc.) ainsi qu'à l'acquisition de saines habitudes de vie.



xi L'apprentissage actif fait référence à l'une des théories constructivistes de l'intelligence, élaborée par Jean Piaget (1896-1980). L'apprentissage actif accompagné fait référence aux travaux de Lev Vygotsky (1896-1934) sur le développement de l'intelligence et à ceux des chercheurs qui ont poursuivi ses travaux, qui sont considérés comme socioconstructivistes et plus précisément interactionnistes.

1.4.1 Un groupe, plusieurs individus

Dans un même groupe en SGEE, des différences importantes sont observées entre les enfants. Si l'on considère que le développement de l'enfant est tributaire de nombreux éléments, comme expliqué dans l'approche écologique, il faut également reconnaître que chaque enfant présente des caractéristiques, des capacités, des goûts, des besoins individuels particuliers et un bagage d'expériences vécues au sein de sa famille dont il est indispensable de tenir compte pour lui permettre de s'engager activement dans ses apprentissages.

Dans ce contexte, la mère et le père fournissent une information indispensable, qui contribue aux choix, par le personnel éducateur et la RSGE, d'actions éducatives appropriées au développement optimal de leur enfant. Leurs échanges permettent également, dans certaines circonstances, d'assurer la continuité des interventions des adultes entre le SGEE et la maison.

1.4.2 Des enfants et des adultes en action

Accompagner les enfants dans un contexte éducatif basé sur l'apprentissage actif suppose de les observer pour être en mesure d'interagir individuellement avec chacun et chacune de façon intentionnelle (planifiée) et au moment opportun. Dans ce contexte, l'adulte cible des intentions éducatives qui permettront ensuite de profiter de toutes les occasions qu'offrent les jeux et les activités quotidiennes pour soutenir, par exemple, l'accroissement du vocabulaire d'un enfant ou pour en aider un autre à adopter le comportement attendu. Cette démarche, présentée au chapitre 3, est le processus de l'intervention éducative.

Sophie est de plus en plus stable lorsqu'elle se tient debout et quand elle marche. Quand elle arrive au SGEE aujourd'hui, Juan dépose différents objets dans le corridor de façon telle que Sophie les explore en passant près d'eux. Le ballon mou a beaucoup de succès quand elle le déplace par mégarde avec son pied. Elle répète l'expérience plusieurs fois avant de le prendre dans ses bras pour le lancer à son éducateur.

Les expériences en petits groupes sont propices aux interactions entre les enfants qui, dans un tel contexte, ont beaucoup d'occasions de parler, d'entendre parler, de faire valoir leur point de vue, d'émettre leurs idées, de trouver des solutions créatives qui conviennent à tous leurs partenaires de jeu, etc.[32]

Nicoletta et Solange profitent des chaudes journées d'été pour amener les enfants en pique-nique dans un parc du quartier et elles préparent avec eux la sortie : ils déterminent ensemble des éléments à apporter pour se protéger du soleil, pour manger et, bien sûr, pour s'amuser dans les jeux d'eau et le carré de sable. Pendant la discussion, les adultes dressent la liste de tout ce dont ils auront besoin. Avant le départ, chaque enfant choisit un ou des éléments à transporter en plus de sa serviette et de son chapeau. Nicoletta lit la liste à haute voix pour s'assurer de ne rien oublier. Pendant la sortie, Nicoletta et Solange observent les enfants qui jouent. À la fin de l'après-midi, elles échangent avec chacun sur ce qu'il ou elle a fait, les problèmes vécus et les solutions trouvées, et en prennent note dans un calepin pour pouvoir en informer les parents.

Les moments de tranquillité et de solitude de l'enfant lui permettent de construire sa logique, d'exercer sa créativité ou de consolider ses nouveaux apprentissages. Accompagner les enfants avec discernement suppose de respecter ces pauses bénéfiques et de les distinguer d'une difficulté à s'engager dans le jeu, qui pourrait être atténuée par l'intervention de l'adulte. Sur la base de sa connaissance de l'enfant, de son unicité, l'adulte est en mesure de faire les nuances nécessaires pour ajuster son action éducative aux besoins spécifiques de chacun et de chacune.

Les activités proposées par le personnel éducateur ou par les RSGE à l'ensemble du groupe peuvent également être mises à l'horaire, mais elles ne devraient surtout pas faire en sorte de reléguer le jeu amorcé par les enfants aux seules transitions. Les activités proposées encouragent l'apprentissage actif lorsqu'elles sont liées aux intérêts ponctuels des enfants du groupe et qu'elles offrent des choix. Par exemple, pour le personnel éducateur ou la RSGE alerte, des travaux de construction qui soulèvent la curiosité et les questions des enfants constituent une occasion à saisir pour explorer ce thème à travers des discussions concernant les connaissances des enfants sur le sujet, des lectures interactives, des activités d'arts plastiques, des jeux de construction, etc.

Une connaissance fine du développement pendant la petite enfance, dans chacun des domaines qui le composent, permet de situer les habiletés actuelles de l'enfant en l'observant. Cette connaissance permet également de prévoir la prochaine étape, de déterminer où sa progression est en train de le conduire et de cibler sa zone proximale de développement pour le soutenir dans cette direction. Les adultes amènent ainsi chaque enfant, à travers l'étayage, c'est-à-dire à travers le dialogue et les interactions, à accomplir, avec un peu d'aide, ce qu'il ne peut faire seul. Ils retireront ce soutien lorsque l'enfant sera en mesure d'agir de façon autonome[xii]. Sans devancer ses apprentissages, cet accompagnement, offert au moment opportun, contribue au développement du plein potentiel de l'enfant.

Lorsque l'adulte étend au sol la combinaison d'hiver d'un trottineur pour qu'il y glisse les jambes et qu'il tient sa manche, le laissant y insérer le bras, il procède à l'étayage des apprentissages de l'enfant. Ils font ensemble ce que l'enfant pourra éventuellement faire seul. De même, l'adulte peut proposer d'observer les contours des formes ou leurs couleurs à l'enfant qui éprouve des difficultés à réaliser un casse-tête et dialoguer avec celui ou celle dont la responsabilité est de mettre la table, pour l'aider à faire les liens entre les enfants du groupe et le nombre d'assiettes nécessaires, par exemple.

Pour accompagner l'apprentissage actif, le personnel éducateur et les RSGE organisent donc un déroulement de la journée prévisible pour les enfants, en fonction de leurs besoins. Ils planifient des expériences qui répondent aux champs d'intérêt divers des enfants en laissant autant de place que possible à leurs initiatives. Ils mettent à leur disposition du matériel intéressant et approprié au niveau de chacun et ciblant tous les domaines de développement, de façon à leur permettre de faire des choix dans un environnement attrayant et varié. Ils interagissent intentionnellement avec les enfants, en fonction des besoins de développement qu'ils repèrent, au jour le jour, en les observant.

xii Cette approche fait référence aux travaux de Vygotsky et Bruner, notamment, sur l'étayage et la zone proximale de développement.

Antoine a accueilli un bébé chien en fin de semaine et il en parle avec enthousiasme à son arrivée au SGEE, sous l'œil intéressé de ses pairs qui le questionnent abondamment. Hoda profite de cet intérêt pour ajouter des éléments nouveaux dans le coin de jeux symbolique : des peluches d'animaux domestiques, des bols, des petites serviettes en guise de tapis et une boîte de carton que les enfants transformeront sans doute en niche. Antoine ne se fait pas prier pour aller y jouer et montre aux autres ce qu'il connaît maintenant des soins à donner aux petits animaux. Au cours de la semaine, leurs conversations portent sur les chiens et les chats, puis sur les oiseaux, sur les poissons, sur les reptiles… et sur les éléphants. Hoda questionne les enfants sur les ressemblances et les différences entre les animaux et les invite à choisir des livres dont l'histoire parle d'un animal domestique, pour en faire la lecture avant la sieste.

Enfin, on ne saurait sous-estimer l'influence qu'exercent sur le développement de l'enfant les comportements des adultes et des enfants qui l'entourent. Le jeune enfant apprend beaucoup en observant les personnes qui évoluent dans son environnement. Leurs actions et les conséquences de celles-ci sont soupesées et deviennent pour l'enfant des modèles de comportement, pour peu que celui-ci en constate les bénéfices. Le personnel éducateur ou la RSGE devrait donc concevoir que c'est potentiellement à titre de modèle, dans ces actions de tous les jours, que son action éducative s'exerce en tout premier lieu. En soutien à l'apprentissage par modelage des jeunes enfants, l'adulte se doit d'agir comme il ou elle souhaiterait les voir agir à leur tour[xiii].



xiii Ces considérations font référence à la théorie de Bandura concernant les expériences vicariantes ou l'apprentissage par modelage.

1.5 L'INTERVENTION DE STYLE DÉMOCRATIQUE EN SOUTIEN À LA SÉCURITÉ AFFECTIVE DE L'ENFANT ET À SON APPRENTISSAGE ACTIF

Trois principaux styles d'intervention sont employés, tant par les parents que par le personnel éducateur et les RSGE en interaction avec les jeunes enfants : le style démocratique, le style directif ou autoritaire et le style permissif ou laisser-faire.

L'intervention de style démocratique, en instituant un climat positif dans le groupe, amène, d'une part, l'enfant à se sentir respecté et encadré, ce qui lui permet d'établir des relations affectives privilégiées avec les adultes qui l'accueillent au SGEE. Ce style d'intervention favorise, d'autre part, l'autonomie, l'apprentissage actif et la confiance en soi ainsi que la capacité de l'enfant à établir des relations harmonieuses avec ses pairs.

Dans le groupe des coccinelles d'Amélie, les enfants de 4 ans sont occupés à partager les responsabilités de la semaine. Cette fois-ci, c'est au tour d'André de choisir le premier. Il prend sans hésiter le pictogramme « Arrosage des 3 plantes » et le place sous son nom. Maria et Charly choisissent de mettre la table pour le dîner. Sébastien éteindra et allumera les lumières lorsque le groupe se déplacera hors du local. Élisabeth distribuera les tapis avant la sieste. Sharon sera responsable de placer les pictogrammes illustrant la température du jour sur le calendrier. Cédric sera chargé de sonner la petite cloche qui marque les routines de la journée, lorsqu'Amélie le lui demandera. Les enfants sont très fiers d'exercer leur responsabilité ; ils en parlent souvent à leurs parents. L'éducatrice remarque que ces tâches, en plus d'encourager l'autonomie, contribuent à donner à chacun et à chacune le sentiment de son importance dans le groupe.

Le style d'intervention démocratique conduit l'adulte à partager le pouvoir avec les enfants, selon leur âge et leurs habiletés, et selon les circonstances et le contexte. L'adulte offre ainsi des choix aux enfants en fonction de leurs capacités, leur permettant, par exemple, de prendre des décisions quant à leurs jeux, à leurs partenaires de jeu, aux responsabilités qu'ils souhaitent exercer, à la quantité de nourriture qui leur convient pendant les collations et les repas, à l'aménagement du local, etc. Il les soutient lorsque les enfants ont des problèmes à résoudre. L'intervention de style démocratique permet également aux enfants d'exprimer leurs besoins et leur opposition



et de soumettre leur propre solution à un dilemme ou à un conflit. Dans ce style d'intervention, les erreurs sont considérées comme des occasions de développement et d'apprentissage.

Un matin du début de l'automne, Rose entend les enfants de son groupe discuter entre eux au sujet des petits fruits qu'ils ont cueillis avec leur famille. Elle profite de cet intérêt pour leur parler de la semaine culturelle d'automne qui s'en vient, organisée dans leur communauté pour pratiquer les activités traditionnelles des Premières Nations. La discussion amène les enfants et leur éducatrice à choisir du nouveau matériel pour les jeux symboliques à l'extérieur : des paniers pour la cueillette et des cailloux pour imiter les petits fruits, que Rose propose de peindre et de vernir. Ils ont cherché longuement des objets à utiliser en guise de fusil de chasse pour le petit et le gros gibier. Finalement, Rose aidera les enfants à en fabriquer avec du carton. Au cours des jours qui suivent, après les jeux extérieurs, elle observe avec amusement les enfants préparer un festin autour d'un feu de bois imaginaire.

L'intervention de style démocratique suppose également un encadrement clair et constant pour procurer aux enfants un équilibre entre leur désir de liberté et leur besoin de sécurité. Avoir des attentes adaptées à chacun, donner des consignes comprises par les enfants, organiser des routines et des repères dans le temps ou encore offrir du soutien à l'autorégulation des émotions et à la résolution des conflits sont parmi les pratiques éducatives à privilégier.

Les enfants du milieu familial d'Henriette se préparent à sortir à l'extérieur avant l'heure du dîner. Tout le monde est affairé. Henriette a établi une routine, maintenant bien connue des enfants, qui permet de faire de ce moment de vie une période harmonieuse d'apprentissage. Elle ajuste ses attentes et ses instructions aux capacités de chaque enfant.

Kevin et Albert, les plus grands, seront les derniers à s'habiller puisqu'ils sont les plus rapides. Henriette est active auprès de Caroline, 14 mois. Elle la convie à faire tout ce qu'elle peut par elle-même et complète la tâche. La petite commence à avoir l'habitude de cette routine et répète comme elle le peut les courtes consignes d'Henriette qui la ponctuent : « Glisse tes jambes dans les pattes du pantalon ; sors tes pieds, coucou ! Je tiens ta botte. Pousse ton pied dedans, s'il te plaît. Pousse l'autre pied maintenant. Peux-tu te lever debout ? Passe tes bras dans les bretelles… ». La RSGE jette également un coup d'œil aux trottineurs et les guide selon leurs besoins. À leur intention, elle a placé des pictogrammes présentant chaque étape de l'habillage et elle y fait référence. Elle les aidera plus directement dans quelques instants. Lorsque les plus jeunes ont presque terminé, Henriette interpelle les deux grands pour les inviter à leur tour à se préparer. Ses consignes sont alors plus complexes : « Vous pouvez vous habiller maintenant et prendre le bac de jouets. On se rejoint près de la porte. Je vous aiderai avec vos fermetures éclair si vous en avez besoin. »

L'intervention de style démocratique peut également s'appliquer à la relation du personnel éducateur ou de la RSGE avec les parents, en ce sens qu'elle se veut égalitaire et placée au service d'un projet commun, le développement du jeune enfant. Toutefois, les décisions prises dans le cadre de cette relation tiennent compte du contexte de la vie en collectivité qui implique de respecter certaines contraintes.

Pour le personnel éducateur ou la RSGE, le défi relatif à l'adoption de l'intervention de style démocratique est souvent de pouvoir limiter son propre besoin de contrôle pour faire vivre aux enfants des expériences basées sur leurs initiatives, leurs choix et leurs décisions.

C'est en observant les poupons de son groupe que François, leur éducateur, partage avec eux la prise de décision. Leur enthousiasme, leur ennui, leur énergie ou leur fatigue guident ses interventions. Aujourd'hui, il y a de l'électricité dans l'air et la musique entraînante qu'il a choisie a permis à plusieurs des enfants de dépenser leur énergie en dansant, alors que la petite Yasmine est restée à l'écart pour jouer avec les contenants à emboîter. Un peu plus tard, lorsque celle-ci lui tend un album, François s'assoit avec elle dans le coin douillet pour lui en faire la lecture. Dans son groupe, les enfants parlent encore peu, mais ils apprennent rapidement à se faire comprendre par leur éducateur attentif.

Avec un style d'intervention directif, l'adulte contrôle la grande majorité des activités, l'horaire et l'organisation du local. Les activités de groupe qui sont privilégiées lui permettent de conserver le contrôle. C'est alors l'adulte qui montre aux enfants la marche à suivre en fonction d'objectifs qu'il a lui-même fixés. Dans un tel contexte éducatif, l'enfant a peu d'occasions de prendre des initiatives, de faire des choix et de s'engager dans des jeux qui correspondent à ses propres champs d'intérêt.

Dans le style d'intervention permissif, le contrôle est plutôt entre les mains des enfants. L'adulte les laisse faire ce qu'ils veulent et l'horaire est souple. Il n'intervient que si les enfants le demandent ou pour rétablir l'ordre. L'accompagnement du jeu de l'enfant en soutien à son développement est alors très peu exploité par l'adulte.

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. L'adoption du style d'intervention démocratique de façon constante favorise, au contraire, l'autonomie, la sécurité affective des enfants, leur engagement dans leurs jeux et leur motivation.

Et dans notre SGEE ?

- Les fondements théoriques du programme *Accueillir la petite enfance* sont-ils connus des gestionnaires et du personnel de notre service de garde ?
- Les valeurs que nous véhiculons correspondent-elles aux valeurs humanistes ?
- Quels moyens mettons-nous en place pour soutenir l'établissement d'une relation affective significative entre le personnel éducateur, la RSGE ou son assistante et chaque enfant ?
- Notre SGEE s'intègre-t-il aux démarches de concertation touchant la petite enfance organisées dans notre localité et dans notre région ?
- Comment valorisons-nous l'apprentissage actif des enfants ? Quels arguments et quels moyens employons-nous pour expliquer les avantages de l'apprentissage actif aux parents ?



Chapitre

02

Les dimensions de la qualité éducative des SGEE

En bref

La qualité éducative des SGEE[xiv] repose sur deux grandes catégories d'éléments, certains relevant de la qualité structurelle et d'autres, de la qualité des processus. La qualité structurelle fait référence à un ensemble de variables qui influencent indirectement la qualité des processus. Par exemple, le ratio adulte-enfants, la taille des groupes et la formation du personnel, encadrée par la réglementation, sont autant d'éléments à considérer dans la qualité structurelle des SGEE. Nous abordons ici la qualité des processus, laquelle regroupe des éléments qui, au jour le jour, façonnent la vie des jeunes enfants au SGEE. Elle se décline en quatre dimensions :

- L'interaction du personnel éducateur ou des RSGE avec les enfants ;
- Les expériences vécues par les enfants au SGEE[xv] ;
- L'aménagement des lieux et le matériel ;
- L'interaction entre le personnel éducateur ou les RSGE et les parents.



xiv Les contenus de cette section sont tirés des *Échelles d'observation de la qualité éducative Grandir en qualité 2014*, à l'exception de la section sur l'interaction de l'éducatrice avec l'enfant, qui s'inspire et est tirée de la traduction, par Gilles Cantin, de l'outil d'observation de l'interaction entre l'enseignant et les enfants dans une classe, le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS).

xv L'expression « expériences vécues par les enfants » remplace ici la « structuration des activités », employée dans la version précédente du programme éducatif *Accueillir la petite enfance*. Le terme « activité » étant souvent considéré comme un synonyme «d'activité proposée et très contrôlée », cette appellation de remplacement évoque mieux l'ensemble des moments de vie (jeux amorcés par l'enfant, activités proposées par les adultes, ateliers, routines et transitions, soins de base) qui composent la journée des enfants.

2.1 LA QUALITÉ DE L'INTERACTION ENTRE LE PERSONNEL ÉDUCATEUR OU LES RSGE ET LES ENFANTS

Les spécialistes du domaine de la petite enfance s'entendent pour dire que la composante de la qualité la plus déterminante pour le développement des jeunes enfants est l'interaction du personnel éducateur ou des RSGE avec ceux-ci. Comme nous l'avons vu dans la section traitant de l'attachement, la relation qui se crée entre l'adulte responsable et l'enfant, de même que la manière dont cet adulte interagit avec lui et avec son groupe, ont une incidence considérable sur sa sécurité affective, son sentiment d'appartenance au groupe ainsi que sur sa motivation et son engagement dans ses apprentissages.

L'éducatrice, l'éducateur ou la RSGE dont les interactions avec les enfants sont de qualité élevée intervient également au regard de l'aménagement des lieux, du matériel de jeu ainsi que des expériences vécues par les enfants au SGEE, à partir d'intentions éducatives adaptées aux enfants de son groupe. Il ou elle est en mesure d'instaurer avec les parents des interactions constructives centrées sur l'enfant et sur son développement.

2.1.1 Le soutien affectif

L'interaction du personnel éducateur ou des RSGE avec les enfants vise à apporter à ces derniers le soutien affectif nécessaire à leur adaptation et à leur bien-être au SGEE. L'adulte crée un climat positif dans son groupe à travers des relations respectueuses, une attitude enjouée et enthousiaste ainsi que des communications positives empreintes d'un intérêt authentique à l'égard de chacun. La proximité physique de l'adulte avec les enfants, les activités partagées avec ces derniers de même que l'affection verbale et non verbale qu'il ou elle démontre sont parmi les éléments qui favorisent un climat positif.

Le soutien affectif se traduit également par la sensibilité de l'adulte aux émotions des enfants, sa capacité à les décoder et à offrir réconfort et assistance, comme énoncé dans la théorie de l'attachement. L'adulte réceptif et disponible est en mesure d'anticiper certaines difficultés que pourrait vivre un enfant et d'agir pour les prévenir.

Le soutien affectif consiste aussi à prendre en considération le point de vue des enfants, comme le favorise l'adoption d'un style d'intervention démocratique présenté dans le chapitre 1. Dans cette perspective, l'adulte tient compte de ce que vivent chacun et chacune. Il est sensible et attentif à leurs signaux et à leur langage verbal et non verbal ainsi qu'à leur rythme individuel. Dans son groupe, les enfants sont consultés et leurs suggestions, émises par la parole ou par le geste, sont accueillies de façon constructive. Le personnel éducateur et la RSGE expliquent les raisons qui justifient leurs décisions lorsque celles-ci diffèrent de l'avis des enfants. Ils confient également des responsabilités aux enfants et les aident à les accomplir, dans la mesure de leurs habiletés et de leur intérêt.

2.1.2 L'organisation de la vie en collectivité[xvi]

Le personnel éducateur et les RSGE organisent la vie en collectivité en tenant compte des besoins des jeunes enfants et de leurs habiletés. Ils soutiennent les enfants dans l'adoption de comportements appropriés et dans la résolution de leurs conflits, en fonction de leur niveau de développement. Leurs attentes à cet égard sont adaptées à chacun. Ils interagissent avec les enfants de façon à encourager leur engagement et leur sentiment d'appartenance au groupe.

Les adultes voient également au bon déroulement de chaque moment de la journée, de façon à maximiser le temps disponible pour l'apprentissage. Ils proposent des repères aux enfants pour leur permettre de se situer graduellement dans le temps et dans l'espace, tels qu'un calendrier, des pictogrammes présentant le déroulement de la journée ou les différentes aires de jeu. Ils et elles mettent en place des règles de vie et formulent des consignes adaptées aux enfants de leur groupe. Ils adoptent une approche inclusive, c'est-à-dire planifiée dès le départ en tenant compte des besoins de l'ensemble des enfants, y inclus ceux des enfants handicapés[33]. En reconnaissant ouvertement leurs propres erreurs et leurs difficultés, tout en décrivant les moyens qu'ils déploient pour y remédier, les adultes aident les enfants à concevoir celles-ci comme des occasions d'apprentissage.

Une bonne planification permet, en outre, d'éviter les interruptions pendant les expériences d'apprentissage des enfants, de réduire au minimum le temps nécessaire à l'accomplissement des tâches d'organisation en présence des enfants et d'introduire, dans les transitions, des occasions stimulantes d'apprentissage.

2.1.3 Le soutien à l'apprentissage

Le personnel éducateur et les RSGE soutiennent également les enfants dans leurs apprentissages dans chacun des domaines de leur développement. Ils dialoguent avec eux, décrivent précisément les stratégies[xvii] appliquées, les écoutent avec intérêt, les accompagnent dans la mise en œuvre de leurs idées, encouragent leur participation, leur persévérance, leur collaboration et leur autonomie. À travers leurs interactions avec les enfants, ils et elles favorisent le développement de leur langage et de leur motricité, leur habileté à établir des relations harmonieuses avec leurs pairs, à raisonner, à explorer, à expérimenter et à créer. Les adultes accompagnent les enfants dans leur planification en les aidant à préciser leurs intentions dans la réalisation de leurs jeux. Ils les convient à faire un retour sur ce qu'ils ont accompli, notamment en énonçant les stratégies qu'ils ont appliquées.

Le soutien à l'apprentissage vise également à sensibiliser les jeunes enfants à l'intérêt et au plaisir de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, et cela à partir du jeu (dans le contexte du jeu symbolique, par exemple) et d'actions de la vie de tous les jours (préparation d'une recette ou d'un message) adaptés au niveau de développement de chaque enfant et du groupe d'enfants. De telles expériences d'éveil à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques contribuent à la compréhension de notions et de concepts variés significatifs, à partir d'éléments concrets.

---

xvi Dans la traduction française du CLASS, l'expression « organisation de la classe » est employée plutôt qu'« organisation de la vie en collectivité ».

xvii Stratégie : moyen employé pour atteindre un but.

La lecture, un plaisir à vivre ensemble

Seule, une bibliothèque bien garnie ne peut suffire à initier les jeunes enfants au plaisir et à l'intérêt de la lecture. L'intervention auprès de l'enfant au sujet des livres disponibles est tout aussi importante.

L'interaction entre le personnel éducateur ou la RSGE et le poupon autour d'un livre est un moment d'attention partagé et captivant, au cours duquel l'enfant pointe les illustrations, tourne les pages, babille en réponse aux commentaires de l'adulte, construisant ainsi dès son plus jeune âge son intérêt pour la lecture.

L'interaction entre le personnel éducateur ou la RSGE et les trottineurs ou les enfants d'âge préscolaire permet à ces derniers de se questionner sur les illustrations et sur l'histoire, de reformuler certains éléments du récit pour rendre compte de leur compréhension, d'établir des liens avec leurs connaissances, etc. Cette interaction rend captivantes les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture.



Une connaissance approfondie du développement des jeunes enfants et de chaque enfant en particulier permet d'interagir avec chacun en tenant compte de sa zone proximale de développement, de ce qu'il peut faire avec un peu d'aide et de lui proposer des défis appropriés. Cette connaissance permet également à l'adulte d'intervenir auprès des enfants de façon à ce qu'ils complexifient leur jeu. Le soutien à l'apprentissage est de première importance pour permettre à chacun et à chacune de s'épanouir, de mobiliser son plein potentiel et de préparer sa réussite éducative future.

Lorsqu'Olivier, un éducateur, joue avec Nam, 1 an, il est attentif à son regard et à ses gestes. Il laisse l'enfant guider le jeu et le soutient dans ses actions, lui laissant le temps dont il a besoin pour explorer avec tous ses sens.

Observant que l'attention de Nam est attirée par le moindre son, Olivier utilise les jouets à portée de sa main pour produire des bruits et les décrire, au grand plaisir du poupon. Nam empoigne bientôt blocs et anneaux de plastique pour les percuter sur le plancher, produisant à son tour des sons de percussions.

2.1.4 Soutenir l'interaction du personnel éducateur avec les enfants[xviii]

On serait tenté de croire que la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants repose exclusivement sur les interventions des premiers, alors qu'il n'en est rien. La qualité de ces interactions est le fait de nombreux facteurs qui dépassent le savoir-être, le savoir-faire et les connaissances des éducatrices et des éducateurs. Leur capacité à déployer leurs pleines compétences est liée à la qualité de leur environnement de travail et au soutien qu'il procure[34].

xviii Ce point, comme tous ceux qui traitent de l'apport des gestionnaires dans l'application du programme éducatif du service de garde, est rédigé surtout en fonction des installations, puisque les RSGE sont elles-mêmes gestionnaires. Les considérations apportées peuvent toutefois concerner leurs responsabilités relativement aux assistantes à leur emploi.

La gestion du temps, notamment, est centrale par rapport à la qualité de ces interactions. L'horaire de travail du personnel, des repas ou des changements d'éducatrice, entre autres, influence de manière positive ou négative la qualité de ces interactions. Ainsi, s'il est impossible d'insuffler un minimum de souplesse à l'horaire des repas, par exemple, il faut craindre que le moindre retard ne soit accompagné de stress pour l'éducatrice et les enfants de son groupe. C'est en prenant acte des difficultés vécues et des malaises tant chez les enfants que chez le personnel éducateur, et en usant de créativité pour trouver, avec leur équipe, des solutions appropriées, qu'il est possible, pour les gestionnaires, de soutenir la qualité de ces interactions essentielles.

2.2 LA QUALITÉ DES EXPÉRIENCES VÉCUES PAR LES ENFANTS

Le programme éducatif s'applique dès que l'enfant arrive le matin dans son milieu éducatif et tout au long de la journée. Les périodes de jeu, les routines et les transitions forment un tout, chacun de ces moments contribuant au développement des jeunes enfants. La qualité des expériences vécues par les enfants au SGEE se manifeste par un déroulement de la journée adapté au groupe et par la variation et la richesse des expériences qu'ils sont appelés à y vivre.



Le temps d'écran au SGEE

L'Institut national de santé publique du Québec recommande, depuis 2014, d'éviter l'usage de tous les types d'écran par les enfants dans les SGEE parce qu'ils les utilisent déjà à la maison, probablement pendant de plus nombreuses heures que le préconisent les recommandations[35].

C'est en agissant au sein de leur environnement que les jeunes enfants se développent. Devant l'écran, ils sont généralement passifs et n'ont pas le loisir d'explorer. Il a été démontré que trop de temps passé devant la télévision ou l'ordinateur peut entraîner des effets néfastes sur le développement cognitif, langagier, physique et moteur ainsi que sur le sommeil, la capacité de concentration, la mémoire à court terme et la préparation à l'école.

« Les tout-petits de moins de deux ans n'apprennent pas bien à l'aide des médias numériques. À cet âge, ils ont une compréhension limitée des images et des sons produits par l'appareil.[36] » Les écrans n'apporteraient aucun avantage sur la santé ou les apprentissages chez les moins de 18 mois. Toutefois, « entre 18 mois et 24 mois, les parents qui le souhaitent peuvent introduire les écrans. Cependant, les émissions et les applications choisies doivent être de grande qualité et les tout-petits doivent être accompagnés d'un adulte qui peut les aider à comprendre ce qu'ils voient à l'écran[37]. »

Les enfants de 2 à 4 ans ne devraient pas passer plus d'une heure par jour devant un écran. Il est également important de savoir que les écrans allumés dans la pièce où se trouvent les enfants peuvent avoir un effet de fascination qui freine leurs explorations spontanées.

Ces considérations excluent toutefois les enfants pour qui un écran constitue un outil d'interaction sociale et de communication et dont l'utilisation est recommandée par un professionnel de la santé.

En conséquence, il est à noter que le RSGEE encadre l'utilisation des écrans en SGEE[xix].



2.2.1 Un horaire adapté au rythme des jeunes enfants

Pendant la petite enfance, pour jouer, s'exprimer, manger, dormir, comprendre, explorer, expérimenter, choisir, bouger, se détendre, chercher des solutions aux problèmes rencontrés et aux conflits, et parfois pour ne rien faire du tout, il faut du temps. Les équipes des SGEE et les RSGE sont invitées à porter une attention toute particulière au déroulement de la journée afin de pouvoir l'ajuster avec souplesse au rythme des enfants. Une planification adéquate du déroulement permet notamment de limiter les temps d'attente, parfois trop nombreux dans les SGEE. Dans le contexte des installations, notamment, les ajustements au déroulement de la journée en vue de mieux répondre aux besoins des enfants et des adultes demandent généralement une réflexion d'équipe. En effet, le partage de certains locaux et les horaires de travail entravent parfois de façon importante la mise en place d'un horaire bien adapté.

xix À ce sujet, l'article 115 du RSGEE prévoit que « Le prestataire de services de garde éducatifs ne peut mettre à la disposition des enfants un téléviseur, un ordinateur, une tablette électronique ou tout autre appareil audiovisuel que si leur utilisation est intégrée au programme éducatif et qu'elle survient sporadiquement, sans excéder 30 minutes dans une même journée. Toutefois, leur usage est interdit pour les enfants âgés de moins de deux ans. ».

Des routines individualisées

Il est approprié de planifier les expériences vécues par les poupons en fonction des rituels de soins et des routines qui se déroulent selon le rythme individuel de chaque enfant.

Le jeu occupe une large portion du déroulement de la journée, puisqu'il est le moyen privilégié d'apprentissage des jeunes enfants. Le jeu amorcé par l'enfant constitue d'ailleurs un contexte de choix pour favoriser l'apprentissage actif.

Le déroulement de la journée comporte au moins soixante minutes de jeu à l'extérieur[xx]. Ces périodes en plein air favorisent le jeu actif, la motricité globale et le contact avec la nature. Elles permettent également aux enfants de vivre des expériences sensorielles variées selon les saisons. Le personnel éducateur et les RSGE sont appelés à accompagner les enfants dans leurs apprentissages lorsqu'ils jouent dans la cour ou au parc, comme ils le font dans le contexte des activités à l'intérieur des locaux du SGEE.

2.2.2 Des jeux amorcés par les enfants

Les périodes où les enfants sont les maîtres d'œuvre de leurs jeux (jeux amorcés par les enfants, ateliers libres) contribuent à leur plaisir de jouer et à leur engagement dans leurs apprentissages. Elles favorisent, notamment, leur curiosité, leur autonomie, leur socialisation et leur capacité à trouver des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent en jouant. Elles contribuent de façon cruciale à leur développement global.

En SGEE, il est possible d'éviter que l'enfant subisse une pression de performance nuisible en réservant une place importante au jeu qu'il amorce. Chaque enfant du groupe, quelle que soit l'heure de son arrivée au SGEE et celle de son départ, devrait avoir des occasions de jouer quotidiennement, de sa propre initiative, pendant une période suffisamment étendue pour lui permettre de complexifier son jeu.



xx À ce sujet, l'article 114 du RSGEE prévoit que le prestataire de services de garde éducatifs doit s'assurer que les enfants sortent à l'extérieur au moins 60 minutes chaque jour, dans un endroit sécuritaire permettant leur surveillance, à moins de conditions compromettant la santé, la sécurité ou le bien-être de ceux-ci.

Le jeu en atelier libre

Le jeu en atelier libre, pertinent pour les enfants de plus de 18 mois, se déroule en trois temps. La planification est l'étape préparatoire au cours de laquelle l'enfant choisit une activité et détermine ses buts (Qu'est-ce que je veux construire ?), ses partenaires de jeu (Avec qui ?), son action (Comment vais-je m'y prendre ? Où vais-je m'installer ? De quoi ai-je besoin ? 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. Ce dernier peut également être accompagné dans sa planification par l'adulte responsable pendant qu'il réalise son activité. Même un trottineur peut planifier son jeu en répondant, par un geste ou un mot, aux questions posées par l'adulte responsable[38]. Pour les enfants d'âge préscolaire qui ont commencé à représenter des éléments de la réalité dans leurs créations, le dessin peut s'avérer un moyen intéressant de planifier le jeu.

La deuxième étape est la réalisation de l'activité, l'action en elle-même. 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. L'enfant évolue librement à l'intérieur de certaines limites comme le respect des autres, du matériel et des consignes. Il peut décider de modifier ou d'enrichir ce qu'il avait prévu faire initialement, après avoir observé le jeu de ses camarades, par exemple. C'est lui ou elle qui décide quand l'activité prendra fin. Un jeu en atelier libre peut se prolonger pour certains alors que, pour d'autres, particulièrement pour les plus jeunes, sa durée sera relativement courte.

Le retour sur le jeu est la période de réflexion ou d'évaluation qui suit le jeu en atelier libre. Il permet à l'enfant de prendre conscience de ses apprentissages et de se questionner sur la façon dont s'est déroulée l'activité choisie. Le retour contribue au développement du vocabulaire de l'enfant, de son sens de l'observation, de sa mémoire et de sa capacité d'analyse[39]. De plus, il favorise, même chez les plus jeunes, la confiance en leur habileté à résoudre des problèmes. L'adulte demande à l'enfant de se remémorer le déroulement du jeu et d'indiquer, par exemple, ce qu'il a aimé, le matériel utilisé, les découvertes réalisées et les solutions trouvées pour remédier aux difficultés rencontrées. Le retour peut être aussi un exercice individuel. Toutefois, lorsqu'une même activité a intéressé plusieurs enfants ou pour favoriser l'écoute et la communication entre eux, un retour collectif peut être pertinent. L'adulte laisse alors à chaque enfant le temps dont il a besoin pour s'exprimer et, pour les plus âgés, un système de prise de parole à tour de rôle peut être établi.



Pendant la période de jeu amorcée par les enfants, Karine intervient à leur demande et lorsqu'elle peut enrichir leur expérience d'apprentissage. Elle se garde toutefois de les déranger lorsqu'ils sont concentrés sur une tâche ou absorbés par leurs interactions.

2.2.3 Des activités proposées

Des activités proposées par le personnel éducateur et les RSGE peuvent également être mises à l'horaire de la journée. L'enfant devrait toutefois pouvoir choisir de ne pas y participer. Ces activités favorisent l'apprentissage actif lorsqu'elles sont planifiées à partir des champs d'intérêt et des habiletés actuelles et en devenir des enfants et lorsqu'elles sont ouvertes, c'est-à-dire qu'elles offrent des choix et peuvent être réalisées de différentes manières.

Les activités-projets, lectures interactives, causeries, apprentissage de comptines ou de chansons et ateliers au choix ainsi que les retours sur les expériences des enfants font partie des activités proposées. L'apprentissage de gestes liés à des responsabilités, comme ranger ses jouets après le jeu et placer son tapis pour faire la sieste, ou à des routines d'hygiène, comme le lavage des mains ou du visage, est également considéré dans ce type d'activité.

L'activité-projet

L'activité-projet est proposée par l'adulte à partir des champs d'intérêt des enfants (les animaux de la ferme, les bateaux, etc.), d'une situation concrète (un enfant a perdu une dent, revient de voyage, etc.) ou d'un événement d'actualité (fête annuelle, saison, tempête de neige, etc.). De nature semi dirigée, l'activité-projet met à contribution les compétences et les connaissances des enfants, ce qui favorise leur développement global. Les enfants et l'adulte collaborent à la planification du projet et partagent leurs idées tout au long de sa réalisation.

L'activité-projet est lancée avec une mise en situation par le personnel éducateur ou la RSGE (l'éducatrice apporte une citrouille dans le local, questionne les enfants sur ce qu'ils connaissent des traditions de l'Halloween, etc.) et la réalisation du projet intègre les suggestions des enfants (sculpter la citrouille, la peindre, nettoyer les graines pour les intégrer dans un collage, planter les graines dans la terre, les arroser, etc.). Elle est complétée avec un retour, une réflexion sur le processus parcouru dans le cadre du projet et sur la ou les réalisations.



Le retour sur l'expérience vécue

Plusieurs moyens peuvent être employés pour inviter les enfants à faire un retour sur l'expérience vécue et les apprentissages effectués : photos d'eux-mêmes en action, présentation de leurs réalisations, objets avec lesquels ils ont joué, etc.[40] Selon leurs habiletés langagières, les enfants peuvent également être incités à recourir au mime ou à se déplacer dans le local pour illustrer leur pensée.



2.2.4 Des routines et des transitions

Les soins personnels, les repas et les collations, la sieste, le rangement, l'arrivée des enfants au SGEE et leur départ sont autant de routines qui ponctuent chaque journée passée. Ce sont des occasions pour chaque enfant d'avoir des contacts privilégiés avec l'adulte qui s'occupe de lui. En intégrant graduellement les règles entourant ces expériences quotidiennes (remercier, ranger les jouets utilisés, etc.), les enfants sont initiés à plusieurs règles de la vie en société. Ces moments de la vie quotidienne constituent également des occasions de première importance pour explorer et expérimenter des gestes liés à l'habillage, à l'alimentation, etc. Ils contribuent grandement au développement de l'autonomie des enfants.

Les transitions assurent pour leur part l'enchaînement entre les divers moments de la journée, lequel suppose habituellement un changement de lieu, d'éducatrice ou d'activité. Ce sont des moments charnières qui revêtent une importance particulière dans le climat du groupe parce qu'ils sont propices à l'agitation. Des transitions bien organisées, parfois agrémentées de jeux et dont le déroulement est connu des enfants, favorisent le bien-être et le développement de chacun.

Isabelle a inventé une chanson dont les paroles évoquent l'état d'ensommeillement, les bâillements, les yeux qui piquent, le besoin de dormir des enfants. Lorsqu'elle perçoit les signes d'endormissement chez l'un des poupons de son groupe, elle lui chante cette chanson douce en le prenant dans ses bras pour l'amener dans le dortoir. Ce rituel nourrit son langage et l'aide à reconnaître sa fatigue et à s'abandonner avec confiance dans le sommeil.

Lorsqu'ils se déplacent pour se rendre dans la salle du dîner, les trottineurs du groupe de Nadine pratiquent avec beaucoup d'entrain les pas d'une danse traditionnelle amérindienne. L'éducatrice profite également de ces transitions pour développer leur sens du rythme en les accompagnant avec un tambour.

2.2.5 Soutenir la qualité des expériences vécues par les enfants

Encore ici, les décisions relevant de la gestion du SGEE influencent la qualité des expériences qui y sont vécues par les enfants aux SGEE. L'accès à un espace de jeu extérieur bien adapté, la possibilité de profiter des ressources du quartier ou de la communauté telles que la bibliothèque, le parc, la pataugeoire, ou même différentes entreprises susceptibles d'intéresser les enfants, comme une boulangerie, un marché public ou une ferme, sont multipliées si les gestionnaires exercent leur leadership à cet égard. Ces derniers sont également bien placés pour créer des liens avec un groupe de personnes aînées, un cercle des fermières ou des pompiers susceptibles d'enrichir les apprentissages des enfants et de soutenir leur sentiment d'appartenance à leur communauté.

Les attentes relatives aux expériences offertes aux enfants, et parfois face aux résultats (production artistique, apprentissages spécifiques, etc.), devraient également faire l'objet de discussion avec le personnel éducateur en tenant compte des principes de ce programme éducatif, et partagées avec les parents. Les enfants bénéficient ainsi de messages cohérents et positifs quant aux expériences qu'ils vivent dans leur SGEE.

Les enfants du groupe des 4 ans changent de local en chantant ou en récitant des comptines qui contiennent des rimes, développant ainsi pendant les transitions leur conscience phonologique, c'est-à-dire leur conscience que les mots sont composés d'un ou de plusieurs sons.

2.3 LA QUALITÉ DE L'AMÉNAGEMENT DES LIEUX ET LE MATÉRIEL

Un aménagement des lieux de qualité fait du SGEE un milieu de vie fonctionnel, sécuritaire, convivial et chaleureux. Le matériel mis à la disposition des enfants, adapté à leur niveau de développement dans tous les domaines, qui répond à leurs champs d'intérêt et à leurs besoins, permet de soutenir leurs apprentissages et favorise leur développement global.

2.3.1 Un espace de vie confortable et chaleureux

Le jeune enfant passe plusieurs heures par jour au SGEE, et l'aménagement de cet espace de vie au quotidien influence son bien-être. Un aménagement de qualité comprend une bonne aération des locaux, un éclairage naturel suffisant, une température ambiante et au sol adéquate de même qu'un niveau de bruit contrôlé pour assurer le confort des lieux pour les enfants et les adultes.

La décoration du SGEE ajoute à la qualité des lieux. Les murs, selon les pièces, peuvent être peints de couleurs neutres ou attrayantes. Il faut toutefois éviter de les surcharger lorsqu'on y accroche les réalisations des enfants, des photos de leur famille, du matériel écrit et des illustrations, de façon à leur offrir un environnement physique chaleureux, mais apaisant.

Les lieux sont aménagés de manière à procurer aux enfants un sentiment de sécurité. Un coin intime et protecteur, agrémenté de coussins moelleux et de jouets « douillets », tels que des peluches, de petites couvertures et des poupées filles et garçons, leur permet de se retirer. Pour les poupons, il est conseillé de subdiviser les grands locaux à l'aide de séparations ou de meubles afin de pouvoir les surveiller en tout temps. Un espace enveloppant contribue à leur bien-être.

Aires de jeu pour les poupons

Les aires de jeu « douceur » et « moteur » répondent particulièrement bien aux besoins des poupons.



Pendant l'été, notamment, au cours duquel de longues périodes sont consacrées aux jeux extérieurs, les enfants ont besoin de vivre des expériences variées. L'organisation des lieux et le matériel mis à leur disposition à l'extérieur devraient leur permettre de réaliser des apprentissages dans chacun des domaines de leur développement.



2.3.2 Des lieux et du matériel sains et sécuritaires[xxi]

Les lieux sont organisés et le matériel de jeu (livres, jouets ou objets de la vie quotidienne) est choisi pour favoriser l'autonomie des enfants et limiter les interdits afin de laisser libre cours à leurs initiatives et leur permettre de prendre les risques calculés essentiels à leurs apprentissages. Aussi sont-ils sécuritaires, exempts de mobilier ou d'objets en mauvais état qui pourraient les blesser ou nuire à leur santé[xxii].

Pour répondre aux besoins de l'enfant ayant des besoins particuliers, les gestionnaires et les RSGE peuvent obtenir du soutien d'ergothérapeutes du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS) qui réaliseront une évaluation et formuleront des recommandations en vue d'adapter les lieux, les équipements et le matériel (barres fixées au mur, installations sanitaires adaptées, accès pour fauteuil roulant, éléments sonores, etc.) en fonction de ses incapacités motrices, auditives ou visuelles. Ces aménagements facilitent l'interaction de l'enfant avec son environnement humain et physique, qui est essentielle au développement de son plein potentiel.

---

xxi Les ouvrages *La santé des enfants en services de garde* ainsi que *La sécurité des enfants en services de garde*, édités par Les Publications du Québec, sont des outils fort utiles pour assurer la santé et la sécurité des enfants dans les SGEE.

xxii À ce sujet, l'article 38.1 du RSGEE prévoit que « Le titulaire d'un permis doit s'assurer que l'équipement, le mobilier et le matériel éducatif se trouvant dans les locaux sont maintenus propres, en bon état ou réparés de manière à respecter leurs conditions initiales d'utilisation et désinfectés régulièrement en dehors de la présence des enfants. Il doit s'assurer également qu'ils sont utilisés de façon sécuritaire et qu'ils ne constituent pas un danger potentiel compte tenu de leur nature, du lieu de leur emploi et de la présence des enfants. » De plus, l'article 92 prévoit que « La responsable [d'un SGEE en milieu familial] doit maintenir propres l'équipement, le mobilier et le matériel de jeu qu'elle utilise. Elle doit, de même, les maintenir en bon état ou les réparer de manière à respecter leurs conditions initiales d'utilisation. » À l'article 97, on peut lire que « La responsable [d'un SGEE en milieu familial] doit s'assurer que toute structure d'escalade, balançoire, glissoire ou autre équipement de même nature installé à l'extérieur a des surfaces lisses et non tranchantes, est sécuritaire et installé selon les instructions du fabricant ». L'article 103 de ce même règlement prévoit que « Le prestataire de services de garde doit s'assurer que les jouets sont sécuritaires, non toxiques, lavables, robustes, adaptés à l'âge des enfants reçus, en bon état de fonctionnement et conformes aux normes de sécurité édictées par le règlement les concernant adopté en vertu de la Loi canadienne sur la sécurité des produits de consommation. »

2.3.3 Variété, polyvalence et accessibilité

L'aménagement de l'espace consacré au jeu vise à attiser la curiosité des jeunes enfants et les dispose à entreprendre une grande variété de jeux. Dans ce genre d'organisation, un espace est aménagé pour accueillir les activités de groupe ou permettre aux enfants d'exercer leur motricité globale. Différentes aires de jeu, ou « coins », permettent de regrouper le matériel utilisé pour un même type de jeu, par exemple les jeux symboliques, les jeux de construction et les figurines, les matériaux d'arts plastiques, les jeux de table et de manipulation ou le matériel d'éveil à la lecture et à l'écriture. En donnant aux enfants la possibilité de déplacer du matériel d'une aire de jeu à l'autre (par exemple apporter les autos dans le coin des blocs), l'adulte multiplie également les occasions qu'ils ont de complexifier le niveau de leur jeu.

Les aires de jeu sont situées de façon à se compléter et à faciliter les déplacements des enfants. Ainsi, le coin des arts plastiques est placé à proximité du lavabo. Le coin des jeux symboliques, qui donne lieu à beaucoup de mouvements et de discussions entre les enfants, est situé loin du coin d'éveil à la lecture et à l'écriture et des jeux de table et de manipulation, pour lesquels l'atmosphère est plus calme.

En milieu familial, des bacs ou des paniers servant à regrouper le matériel en fonction des types de jeu peuvent être utilisés pour délimiter, de façon temporaire, un aménagement en aires de jeu.

L'aménagement en aires de jeu permet à l'enfant de voir toutes les zones où il peut jouer, ce qui le conduit à faire des choix et stimule son intérêt. De plus, ce type d'aménagement entraîne la division naturelle des enfants selon leurs goûts, en sous-groupes de deux, trois ou quatre, ce qui encourage leurs interactions.

Certains meubles et accessoires (tables, chaises, poufs, armoires à roulettes munies de freins, tapis, coussins, rideaux translucides, etc.) peuvent servir de division entre les différentes aires de jeu. Un aménagement des lieux de qualité permet le mouvement et facilite les déplacements tout en offrant la flexibilité nécessaire à l'adaptation de l'espace. Les parents d'enfants qui ont des besoins particuliers, dont ceux handicapés, sont souvent en mesure de suggérer des aménagements intérieurs ou extérieurs qui favorisent la participation sociale de leur enfant aux expériences offertes au SGEE. Il importe que la disposition du mobilier permette en tout temps à l'adulte de repérer rapidement les enfants et de les surveiller, peu importe où ils se trouvent.

Un aménagement flexible

Un aménagement flexible du SGEE, qui comporte des éléments à la fois mobiles et sécuritaires (armoire à roulettes avec freins, bacs et chariots de rangement, modules de jeux symboliques ou de motricité mobile, paravent, cloison ou tableau sur pied et table mobiles, etc.) est avantageux pour organiser l'espace, dans les petits locaux, en fonction des regroupements variés des enfants[41].



Les SGEE de qualité mettent à la disposition des enfants la majorité du matériel de jeu de façon à ce qu'ils puissent le choisir, le manipuler et le ranger[xxiii]. Ce matériel est approprié aux différents niveaux de développement des enfants d'un même groupe et permet de soutenir le développement physique et moteur, affectif et social, cognitif et langagier de ces derniers.

Le matériel est varié et est offert en quantité suffisante. Il est renouvelé régulièrement pour éveiller et maintenir l'intérêt des enfants. Il reflète également la diversité culturelle et la variété des modèles familiaux, et répond aux besoins particuliers de chacun.

Le matériel de jeu le plus approprié pour soutenir le développement global et l'exercice de la créativité est un matériel polyvalent, c'est-à-dire un matériel qui permet différents usages, selon le scénario de jeu et l'âge de l'enfant. Les blocs, les couvercles de plastique, les contenants qui s'emboîtent, les boîtes vides, le sable, les mouchoirs en tissu, les matériaux destinés aux arts plastiques, les accessoires et les déguisements pour les jeux symboliques sont des exemples d'objets de jeu que les enfants peuvent utiliser de différentes façons, selon leur imaginaire et leur inventivité. Au contraire, un jouet comme un train qui se déplace à répétition sur un même parcours aura tôt fait de les ennuyer parce qu'il offre peu de possibilités de varier son usage.



Enfin, il importe que le matériel de jeu dans les SGEE éveille l'intérêt des filles autant que celui des garçons afin qu'il ne contribue pas à la promotion de stéréotypes sexuels, ces caractéristiques attribuées à tort aux genres féminin et masculin. Les grilles d'observation *Les livres et les jouets ont-ils un sexe ?*, produites à l'intention des SGEE par le Secrétariat à la condition féminine, sont des outils adaptés au choix d'un matériel de jeu neutre, qui répond aux besoins variés des jeunes enfants.

Ginette, directrice d'un SGEE, a amorcé une démarche pour assurer que le matériel et les livres offerts aux enfants ne contribuent pas à véhiculer des stéréotypes, et plus particulièrement des stéréotypes sexuels. Dans son installation, on ne trouve pas que des jouets « roses » destinés aux filles et des jouets « bleus » pour les garçons. Les coins de jeux symboliques sont organisés de façon à plaire autant aux filles qu'aux garçons, ce qui fait que les enfants sont beaucoup plus enclins qu'avant à y jouer. En évitant que les jouets soient associés à un sexe en particulier, on s'assure que les enfants sont respectés dans leur unicité.

xxiii À ce sujet, l'article 35 du RSGEE prévoit que le titulaire d'un permis doit mettre à la disposition des enfants qu'il reçoit : « des jeux et du matériel éducatif pertinents pour la réalisation du programme éducatif et appropriés à l'âge et au nombre d'enfants reçus ; […] du rangement à la portée des enfants pour les jeux et le matériel. »

2.3.4 Un espace de travail adapté aux besoins du personnel

Le SGEE est un lieu de travail. Les éléments qui rendent ce milieu de travail agréable et pratique aux yeux du personnel sont associés à la dimension de la qualité qui touche l'aménagement des lieux et le matériel. Avoir accès à une chaise et à un évier à sa hauteur, un casier pour ranger ses effets personnels de façon sécuritaire, un marchepied solide, de l'espace de rangement pour les objets lourds, qui ne dépasse pas la hauteur des épaules, un endroit où écrire confortablement et une chaise berçante sont autant d'exemples d'aménagement et de matériel prévus pour répondre aux besoins des éducatrices et des éducateurs.

2.3.5 Soutenir la qualité de l'aménagement et du matériel

S'il appartient au personnel éducateur de sélectionner le matériel de jeu le plus approprié pour les enfants de son groupe, l'acquisition de ce matériel est entre les mains des gestionnaires. Ces derniers peuvent également contribuer à offrir du matériel de qualité à faible coût : récupération, dans leur communauté, de matériaux pour les arts plastiques, d'accessoires pour les jeux symboliques, de jeux et de jouets de seconde main en bon état. Leur apport dans l'aménagement des lieux est par ailleurs de première importance. Ils sont aux commandes des décisions concernant la peinture des murs des locaux, l'ameublement, l'organisation de la cuisine du SGEE, etc. Leur contribution à la qualité de l'aménagement et du matériel est essentielle.

Jean-Marc, un gestionnaire de SGEE, et son équipe sont préoccupés par le développement durable. Ils ont entrepris une démarche qui les a conduits à analyser les pratiques en cours dans leur organisation sur le plan environnemental. C'est dans ce contexte qu'ils ont apporté des changements visant, notamment, une meilleure efficacité énergétique dans leur installation. Jean-Marc s'est joint à un groupe de gestionnaires en SGEE dont les membres ont entrepris, comme lui, une telle démarche, dans le but de trouver du soutien et de s'inspirer des initiatives qui ont cours ailleurs. Il a aussi accès à une banque d'actions, d'outils d'intervention et d'animation ainsi qu'un accès à une plate-forme numérique de gestion du développement durable.

2.4 LA QUALITÉ DE L'INTERACTION ENTRE LE PERSONNEL ÉDUCATEUR OU LES RSGE ET LES PARENTS

« […] Dans une perspective écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979), la qualité de la relation entre le parent et l'éducatrice est de plus en plus souvent évoquée comme un indice important de la qualité des services offerts à l'enfant. Des recherches empiriques attestent l'existence d'un tel lien ; par exemple, on observe une corrélation positive entre une communication parents-éducatrice plus fréquente et la qualité globale du service offert (Ghazvini et Readdick, 1994)[42]. »

La confiance mutuelle sur laquelle repose une interaction de qualité entre le personnel éducatif ou les RSGE et les parents se construit petit à petit. Cette interaction revêt une importance particulière au début de la fréquentation du SGEE par le jeune enfant, alors que ce dernier et sa famille vivent une période d'adaptation à un nouveau milieu de vie. Elle est favorisée par l'ouverture et le respect des réalités familiales et culturelles diverses dont fait preuve l'équipe du SGEE. Elle est facilitée par la variété des moyens de communication mis en place pour répondre aux besoins variés des parents.

L'approche centrée sur la famille[xxiv] propose au personnel éducateur, aux RSGE ainsi qu'aux gestionnaires des SGEE plusieurs pistes qui favorisent la création d'un véritable partenariat avec les parents en vue de soutenir le développement harmonieux des jeunes enfants. Ces pistes favorisent une étroite collaboration entre les adultes qui, au quotidien, en prennent soin. Ainsi, les interactions constructives avec les mères et les pères supposent de « reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise de l'autre ; favoriser une communication bidirectionnelle ; partager le pouvoir et les prises de décision ; reconnaître et respecter la diversité ; créer des réseaux naturels de soutien ».

Dans le chapitre 4, qui présente les cinq principes de base, nous reviendrons sur l'interaction du personnel éducateur et des RSGE avec les parents et sur l'ensemble des dimensions de la qualité.

2.4.1 Soutenir l'interaction entre le personnel éducateur et les parents

L'accueil des parents au SGEE, l'établissement d'un lien de confiance avec eux et la création d'un réel partenariat commencent dès les premiers contacts. Les gestionnaires exercent une forte influence sur la manière dont on accueille les parents au SGEE, sur les occasions qui leur sont offertes de participer à des rencontres, événements ou comités. La collaboration qu'ils offrent et qu'ils obtiennent des mères et des pères ouvre la voie à l'établissement d'une relation positive et constructive entre ceux-ci et le personnel éducateur. Leurs attentes quant à la qualité de l'interaction des éducatrices et des éducateurs avec les parents influencent nécessairement les pratiques du SGEE à cet égard. Lorsqu'elles sont élevées et explicites, ces attentes peuvent être très positives pour les familles et pour le développement des jeunes enfants.

Les gestionnaires ont également un important rôle à jouer concernant la promotion du programme éducatif du SGEE auprès des parents et des pratiques appropriées au développement des jeunes enfants qui y sont mises en œuvre. Ils sont en première ligne, notamment pour sensibiliser les parents à la pression de performance qui conduit certains d'entre eux à souhaiter devancer les apprentissages scolaires de leur enfant et aux effets négatifs de cette pression sur ces derniers. Les gestionnaires sont des alliés de première importance des éducatrices et des éducateurs dans leurs relations avec les parents des enfants de leur groupe.

xxiv Ces pistes correspondent aux cinq principes formulés par Keyser en 2006 et repris dans CANTIN, Gilles et Carole MORACHE, *Trousse partenariat : des outils pour l'enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l'enfance*, Montréal, Université du Québec, 2015, p. 13. Ce document, destiné aux milieux de formation, a inspiré les contenus de cette nouvelle version du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* relatifs à cette composante de la qualité et au principe de base selon lequel « le partenariat entre le SGEE et les parents est essentiel au développement harmonieux de l'enfant ». Le terme « pistes » est employé ici pour éviter qu'elles soient confondues avec les cinq principes de base du programme éducatif.

Et dans notre SGEE ?



- Quels sont les moyens mis en place dans le SGEE pour favoriser des interactions de qualité entre le personnel éducatif ou la RSGE et les enfants ?
- Comment nous assurons-nous que la gestion du temps est respectueuse du rythme des jeunes enfants ?
- Le personnel est-il à l'aise par rapport à l'horaire de travail ?
- Au quotidien, qu'est-ce qui génère du stress pour le personnel et pour les enfants ?
- Qu'est-ce qui démontre que les expériences vécues par les enfants sont variées ?
- En quoi les attentes des parents et/ou celles des gestionnaires sont-elles en phase avec les pratiques éducatives mises en œuvre dans le SGEE ?
- Quels sont les liens entre le SGEE et les ressources de la communauté susceptibles de contribuer au développement des jeunes enfants ?
- Quels sont les autres organismes ou entreprises pouvant faire vivre aux enfants de nouvelles expériences enrichissantes ?
- Comment les routines et les transitions sont-elles planifiées pour constituer des moments d'apprentissage importants pour les enfants ?
- À quelles occasions l'organisation des lieux et le matériel sont-ils revus pour que l'on s'assure qu'ils répondent aux besoins des enfants ?
- Quels changements pourraient être apportés à l'organisation des lieux et au matériel pour mieux répondre aux besoins du personnel éducateur et des adultes qui travaillent dans le SGEE ?
- Le matériel est-il suffisant, varié, adapté à l'âge des enfants et exempt de stéréotypes sexuels ?
- Quelles sont les ressources matérielles gratuites mises à notre disposition ?
- Les lieux sont-ils chaleureux, confortables et esthétiques ?
- Comment l'équipe de notre SGEE interagit-elle avec les parents pour que cette relation contribue au développement de leurs enfants ?
- Les familles se sentent-elles bienvenues dans notre SGEE ?
- Quelles occasions leur sont données de participer à des activités ?
- Prévoyons-nous les mesures nécessaires pour faciliter leur participation aux rencontres avec leur éducatrice ou leur éducateur et aux ateliers organisés sur le développement des enfants ?
- Comment nous assurons-nous qu'ils ont souvent la possibilité de discuter avec l'éducatrice ou l'éducateur principal de leur enfant ?

Chapitre

03

Le processus de l'intervention éducative

En bref

Le processus de l'intervention éducative est le moyen par lequel le personnel éducateur et les RSGE choisissent, planifient et réalisent leurs actions éducatives à partir de leurs observations, puis les évaluent et les ajustent. Ils accompagnent ainsi chacun des jeunes enfants qui fréquentent le SGEE dans son développement global. Il s'agit d'une démarche essentielle pour planifier et cibler des intentions éducatives appropriées dans le contexte d'approches misant sur l'apprentissage actif. Ce processus est réalisé au regard des dimensions de la qualité présentées dans le chapitre précédent. Il comporte les quatre étapes suivantes.

L'observation

Cette étape permet de connaître les goûts, les besoins, les capacités et le développement actuel et en devenir de chaque enfant et, ceux du groupe. L'information recueillie oriente ainsi les actions éducatives et permet de les ajuster, en plus d'alimenter les discussions avec les parents. Les observations sont consignées par écrit à l'aide de différents outils, ce qui en facilite l'analyse et l'interprétation. La consignation de l'information dans un dossier attribué à chacun des enfants permet de trouver rapidement l'information utile, notamment lorsqu'un enfant manifeste des caractéristiques ou des besoins particuliers.

La planification et l'organisation

Cette étape permet de prévoir, à partir de l'interprétation des observations, ce qu'il convient de mettre en place pour soutenir le développement global des enfants dans leurs jeux ainsi que dans le contexte des routines et des transitions. Elle sert également à organiser le matériel et à préparer l'environnement physique pour que chaque moment de vie au SGEE soit vécu harmonieusement.

L'action éducative

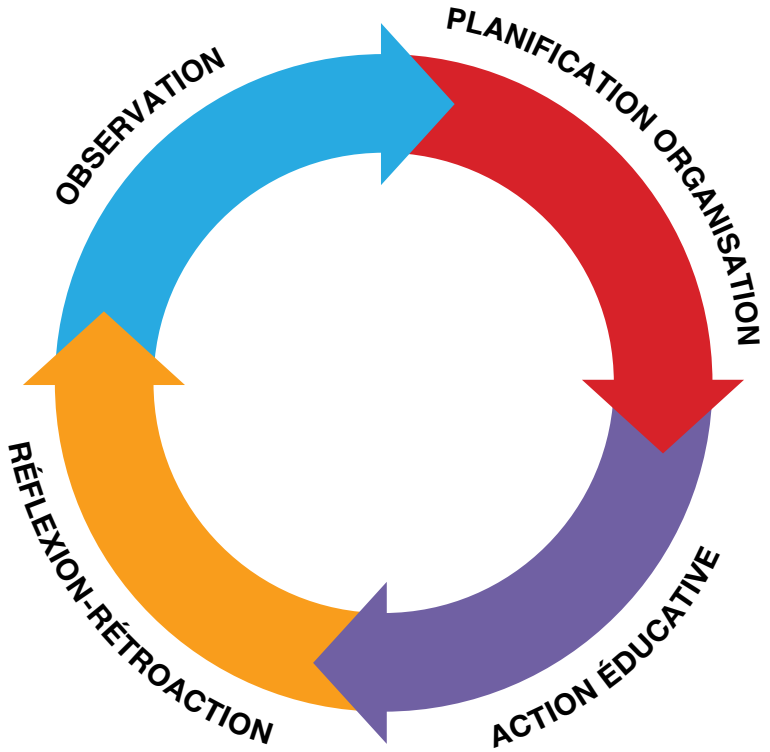
Au cours de cette étape du processus, le personnel éducateur ou les RSGE mettent en place les actions éducatives planifiées. L'action éducative, qui repose sur l'observation et sur la planification, est intentionnelle, c'est-à-dire qu'elle est réalisée en fonction de choix délibérés du personnel éducateur ou de la RSGE basés sur l'observation.

La réflexion-rétroaction

Cette étape permet au personnel éducateur et aux RSGE d'évaluer l'ensemble des éléments qui ont été mis en place pour assurer le développement global et harmonieux des enfants. Elle consiste en une réflexion critique sur les étapes précédentes du processus de l'intervention (observation, planification et organisation, action éducative) pour ajuster, au besoin, les pratiques éducatives. C'est une étape de travail incontournable pour améliorer, de façon continue, la qualité du service éducatif offert aux enfants et à leur famille. C'est également un moyen d'évoluer dans son travail en répondant de mieux en mieux aux besoins des jeunes enfants.

3.1 LE PROCESSUS DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE, POUR SOUTENIR L'APPRENTISSAGE ACTIF

Figure 2 – Le processus de l'intervention éducative



Le processus de l'intervention éducative est une démarche essentielle pour favoriser l'apprentissage actif des jeunes enfants. Privilégier l'apprentissage actif, on l'a vu, conduit à soutenir les enfants par un accompagnement approprié aux modes spécifiques d'apprentissage et de développement pendant la petite enfance, et non à transmettre des contenus déterminés pour l'ensemble du groupe, comme c'est le cas à partir du primaire dans les milieux scolaires. Pour susciter l'engagement des jeunes enfants dans leurs apprentissages, cette intervention éducative repose sur leurs champs d'intérêt, leur niveau de développement, leurs forces et leurs besoins.

Il peut sembler contradictoire de planifier avec soin ses actions éducatives tout en offrant beaucoup de liberté aux enfants. Ces orientations sont toutefois aisément conciliables lorsque le processus de l'intervention éducative est au cœur de la pratique. La liberté des enfants dans le contexte de l'apprentissage actif s'exerce notamment à partir des choix qui leur sont proposés. Le personnel éducateur et les RSGE emploient le processus de l'intervention éducative pour leur donner des choix propres à susciter leur intérêt et leur plaisir d'apprendre dans le contexte de leurs jeux, des activités qu'ils proposent, des transitions et des routines. Pour réaliser cette planification, il faut tenir compte à la fois des niveaux de développement du groupe et de chacun des enfants, et ce, dans tous les domaines.

Par ailleurs, les enfants peuvent difficilement montrer de l'intérêt pour un sujet dont ils ne connaissent pas l'existence. Le rôle éducatif des adultes qui les accompagnent prend alors tout son sens lorsque, à partir des goûts et des questionnements des enfants, ils nourrissent leurs jeux tout en répondant à leurs besoins d'apprentissage.

C'est le processus de l'intervention éducative qui conduit Mila, une RSGE, à cibler l'intention éducative de soutenir l'accroissement du vocabulaire d'une fillette de 3 ans et à la mettre en œuvre lorsque les occasions se présentent. Sa planification oriente au jour le jour sa pratique. Ainsi, elle a prévu de profiter des moments où la petite manifeste sa curiosité devant quelque chose pour en faire la description. Elle décrit les trajets du chat du voisin que l'enfant suit des yeux avec attention ou encore les aliments que celle-ci mange goulument pendant la collation. Mila se discipline également à prendre tout le temps nécessaire pour rester attentive pendant que l'enfant s'exprime à son tour.

C'est également le processus de l'intervention éducative qui amène Mila à proposer une activité-projet portant sur ce que font les fourmis lorsqu'elles disparaissent sous terre, après avoir écouté les conversations animées des enfants de 4 ans de son groupe dans un coin de la cour. Avec l'intention de stimuler leur intérêt pour la lecture et l'écriture, elle choisira un livre sur les insectes pour lancer le projet et susciter les questions, les commentaires et les suggestions des enfants. Elle mettra du matériel écrit à leur disposition, comme des livres documentaires sur les fourmis, et prendra soin de laisser les enfants la guider plutôt que de leur proposer des activités tirées de matériel clés en main sur les fourmis, qui n'aborderait pas ce qui les intéresse vraiment en ce moment : leur vie souterraine.

Le développement du jeune enfant suit un ordre ou une séquence relativement prévisible, mais il n'est pas linéaire. Il se réalise selon un rythme individuel, propre à chaque enfant. L'accompagnement approprié du jeune enfant dans son développement doit également être fait sur une base individuelle, tout en tenant compte des besoins du groupe.

Pour être en mesure d'offrir à chacun ce dont il ou elle a besoin pour se développer harmonieusement, il est donc nécessaire de bien connaître l'enfant lui-même, les séquences de développement des jeunes enfants et les processus en jeu dans le contexte de ce développement. La planification des actions éducatives est alors réalisée sur la base de cette connaissance. La réflexion-rétroaction, dernière étape du processus, visent à vérifier si les buts des actions éducatives sont atteints et à les améliorer de façon continue.

L'objectif du processus de l'intervention éducative est donc de soutenir, au jour le jour, le développement des enfants, en plus d'assurer leur santé et leur sécurité. Il ne vise pas à corriger des comportements[xxv]. Le terme « intervention » est ici employé dans un sens large et non spécialisé.

Le processus de l'intervention éducative est composé de plusieurs étapes qui se répètent. Il est complété en quelques minutes ou sur plusieurs jours, selon les circonstances pour lesquelles il est amorcé. Lorsque le personnel éducateur et la RSGE portent attention aux enfants et sont disponibles pour les soutenir pendant leurs jeux, les routines ou les transitions, ils les observent. L'analyse de ces observations

xxv Cette mise en garde est tirée de la Campagne nationale de perfectionnement sur le programme éducatif *Brio III* au sujet de l'intervention éducative, menée par l'Association québécoise des centres de la petite enfance.

les conduit à planifier des actions éducatives en fonction d'une intention éducative, comme choisir du matériel qui permettrait aux enfants de complexifier un jeu symbolique en cours (planification et organisation), puis offrir ce matériel au moment opportun (action éducative) et, enfin, évaluer l'impact de cette action sur le jeu des enfants (réflexion-rétroaction). Cette évaluation soulève à son tour de nouvelles questions. Le processus de l'intervention sera réactivé en réponse à celles-ci.

Le processus de l'intervention éducative s'exerce ainsi rapidement, dans le feu de l'action, mais également de façon planifiée sur des périodes plus prolongées. Dans cette dernière perspective, l'adulte responsable peut souhaiter, par exemple, vérifier systématiquement la manière dont les poupons se répartissent les jouets. Il ou elle pourra ainsi préciser leurs forces et leurs besoins à cet égard et planifier son action éducative en fonction de cette information.

L'éducatrice, l'éducateur ou la RSGE choisit donc des moments propices pour observer les enfants individuellement dans leurs interactions avec les autres. Il ou elle sélectionne également les outils nécessaires à la consignation de ces informations. Cette observation se déroule sur plusieurs jours afin de lui permettre de porter une attention particulière à chacun des enfants dans divers contextes de jeu. À partir des comportements des enfants qu'il a observés, l'adulte responsable du groupe procède à une analyse et interprète les résultats de ses observations.

Il ou elle planifie ensuite, sur la base de son interprétation, sa manière d'interagir avec Sandrine pour qu'elle développe, par exemple, sa capacité de faire comprendre, par un geste ou un mot, son désir d'utiliser un jouet déjà entre les mains d'un autre enfant. L'adulte prévoit également ses interactions avec Jérémie, dont les cris découragent la moindre demande de partage, pour mieux l'accompagner dans ses négociations avec les autres enfants et dans les émotions qu'il exprime en ces occasions. L'interprétation de ses observations conduira peut être à revoir l'organisation du matériel et à emprunter, auprès du groupe voisin, certains objets de jeu que les enfants apprécient particulièrement afin de les offrir en plusieurs exemplaires. Des lectures interactives dont l'histoire permet de sensibiliser les enfants à ce que signifie « le tour de rôle » pourraient être planifiées. L'usage d'une minuterie ou d'un sablier pourrait également être tenté. Enfin, à l'étape de la réflexion-rétroaction, chacune des actions éducatives sera évaluée pour permettre d'en vérifier la pertinence.



Le processus de l'intervention ne commence pas toujours par l'observation. Il peut être amorcé au moment de planification et de l'organisation des expériences pour les enfants ou lors de l'accomplissement d'une action éducative. Par ailleurs, il débute fréquemment à l'étape de la réflexion-rétroaction, qui soulève généralement des interrogations.

Le processus de l'intervention est une démarche au service du bien-être et du développement des enfants et de la qualité éducative du SGEE qui les accueille. Il a également comme caractéristique de proposer des moyens concrets pour répondre avec professionnalisme aux besoins variés et changeants des jeunes enfants et à ceux de leur famille.

3.2 L'OBSERVATION

L'observation est une composante essentielle du travail du personnel éducateur et des RSGE. Ce n'est pas une tâche facile mais, à force de s'y exercer, le personnel éducateur et les RSGE y trouvent une démarche indispensable pour cibler les actions et les intentions éducatives appropriées à chaque enfant et à leur groupe. L'observation exige de développer une pensée critique sur ses propres perceptions des enfants et celles de leur famille. Elle demande une bonne planification afin d'être menée parallèlement aux autres tâches. Le déroulement de la journée doit parfois être ajusté pour donner à l'adulte responsable le temps nécessaire à l'observation. Dans un SGEE de qualité, l'observation est faite en continu.

3.2.1 L'utilité de l'observation

L'observation a pour but de répondre aux questions qui surviennent lorsque l'on intervient auprès de jeunes enfants. Ces questions changent continuellement[43] ; elles se précisent à mesure que les connaissances de l'éducatrice, de l'éducateur ou de la RSGE sur l'enfant et sur son groupe s'accumulent ; elles se transforment avec le cheminement de l'enfant dans son développement. Les informations recueillies lors de l'observation sont ensuite investies dans la planification.

C'est à partir de l'observation que se construit la connaissance nécessaire à une intervention individualisée qui pourra répondre aux besoins de chaque enfant. Les intentions éducatives visant à organiser la vie en collectivité et à soutenir les apprentissages sont également ciblées à partir de l'observation.

Les sujets de l'observation se répartissent dans les quatre dimensions de la qualité présentées au chapitre précédent. L'observation permet au personnel éducateur et aux RSGE de bien connaître chaque enfant de leur groupe. Elle conduit à détecter d'éventuelles difficultés vécues par les enfants et à vérifier dans quel contexte celles-ci se manifestent. Elle contribue à s'assurer que l'aménagement des lieux et le matériel mis à leur disposition sont adéquats et sécuritaires et que les expériences qui leur sont proposées sont variées et dignes de leur intérêt. Les éducatrices, les éducateurs et les RSGE observent également pour saisir la dynamique de leur groupe, c'est-à-dire les rôles que chacun y tient et les modes d'interaction entre les enfants. Ils examinent leurs propres interactions avec les enfants et les réactions de ces derniers à leurs actions éducatives. De plus, l'observation permet de centrer le dialogue sur l'enfant et sur des faits lors de leurs interactions avec les parents, plutôt que sur des perceptions.

Il faut distinguer de l'observation la vigilance dont font preuve le personnel éducateur et les RSGE tout au long de la journée, qui permet d'assurer en tout temps la sécurité des enfants et conduit à l'action immédiate pour répondre rapidement aux impératifs de la situation[44]. L'observation des enfants vise plutôt à suivre leur développement et à planifier des expériences appropriées au développement de chacun et de chacune.

3.2.2 La démarche d'observation

Il arrive que le personnel éducateur et les RSGE observent les enfants sans avoir besoin d'intervenir auprès d'eux parce qu'un autre adulte se charge de ces interventions, comme c'est parfois le cas lorsqu'ils accueillent des stagiaires. Il est toutefois plus fréquent d'observer les enfants tout en étant responsable du groupe.

En déterminant la question qui mérite d'être éclairée, le personnel éducateur et les RSGE peuvent concentrer leur attention sur des éléments d'observation particuliers. Les questions suivantes sont des exemples d'interrogations qui pourraient contribuer à préciser l'objectif de l'observation :

- Qui ? Dans mon groupe, quel poupon aurait le niveau de développement physique et moteur suffisant pour, avec un peu d'aide, rapporter des jouets après les activités extérieures ?
- Quoi ? Quelles sont les règles de vie et les consignes qui favorisent le fonctionnement harmonieux de mon groupe d'enfants ? Lesquelles sont superflues ? Quels sont les sujets de conversation des enfants, qu'est-ce qui les intéresse ?
- Quand ? Au cours de la journée, quand Léonie est-elle le plus concentrée ?
- Où ? Dans quelles aires réservées au jeu les enfants font-ils le plus de jeux actifs ? Quelles aires pourraient être mieux aménagées à cette fin ?
- Combien ? Combien de fois Joseph présente-t-il ce comportement au cours de la journée ?
- Comment ? Comment cet enfant qui a des incapacités auditives s'intègre-t-il dans les jeux symboliques avec les autres enfants du groupe ?

Pour être en mesure d'observer les enfants quotidiennement, il est utile de planifier qui sera observé, ce qui fera l'objet de l'observation ainsi que les moments et les lieux où celle-ci sera réalisée. À partir de ces décisions, les outils les plus pertinents pour consigner les données de l'observation sont choisis. Comme c'est le cas pour l'ensemble du processus de l'intervention éducative, il arrive fréquemment que l'observation soit faite de manière spontanée.

Plusieurs outils permettent d'organiser l'observation : carnet de notes, fiche anecdotique, journal de bord, rapport quotidien, grille d'observation, feuille de rythme, description à thème, etc. Le choix de l'outil varie selon l'âge de l'enfant, le type d'observation à consigner et les buts poursuivis. L'adulte responsable choisit également l'outil pertinent en fonction de ses préférences.

Certains outils d'observation permettent de consigner avec plus de nuances les situations examinées. La liste à cocher est un outil plutôt limité au sens où elle n'offre pas d'espace pour illustrer les subtilités d'un fait observé. Elle peut toutefois être accompagnée de commentaires qui permettent de compléter l'information recueillie.

La fiche anecdotique

La fiche anecdotique constitue un exemple d'outil d'observation ouvert. L'éducatrice, l'éducateur ou la RSGE y décrit des faits avec précision et concision, y relate des éléments observables, tels que les comportements qui rendent compte des compétences de l'enfant, de ses efforts ou de ses difficultés de même que le contexte dans lequel ils surviennent. La fiche anecdotique sert également à consigner des événements particuliers ou des activités inhabituelles.



Afin de situer le niveau de développement physique et moteur d'Emma, 8 mois, Alexandra observe sa motricité globale : par exemple les mouvements qu'elle exécute lorsqu'elle est assise, la manière dont elle se déplace pour récupérer un objet et sa façon de le manipuler dans cette position. La collation lui offre l'occasion de s'attarder plus particulièrement à la motricité fine de l'enfant, notamment lorsqu'elle prend de la nourriture entre son pouce et son index.

Alexandra opte pour une observation qui se déroulera sur plusieurs jours pour mieux connaître les champs d'intérêt de Charly, 3 ans, lorsqu'il intègre le SGEE après son inscription. L'outil qu'elle choisit pour consigner ses observations devra lui permettre de relever les aires de jeu, le matériel et les livres qu'il choisit spontanément, les expériences auxquelles il s'adonne à l'intérieur et lors des sorties à l'extérieur. Le temps que l'enfant passe à ces expériences ainsi que le contexte dans lequel il les choisit (moment de la journée, présence de pairs, etc.) peuvent également faire partie de l'information qu'elle recueille.

Dans le but de demeurer aussi objectifs que possible, le personnel éducateur et les RSGE consignent des comportements, c'est-à-dire des actions ou des réactions observables dont la fréquence est mesurable[45].

Plusieurs filtres peuvent teinter le regard porté sur les enfants, tels que des préjugés liés à leur sexe, à leur origine culturelle ou au milieu socioéconomique dont ils sont issus. En faisant preuve d'autocritique relativement à ses propres représentations et en se limitant à observer des faits, il est possible de limiter ces interférences, ces biais. Dans la perspective de la psychologie humaniste, brièvement décrite au chapitre 1, la nature d'une personne est en constante transformation. C'est notamment à partir de cette représentation que l'on a de l'enfant que l'observation peut s'exercer avec ouverture, en tout respect et sans jugement de valeur.

Aux données d'observation s'ajoutent les réponses données, souvent spontanément, par les enfants aux questions qu'on leur pose ainsi que l'information recueillie sur ces derniers en communiquant avec leurs parents.

Il peut également être envisagé d'utiliser des photos et des vidéos des enfants en action (avec l'autorisation de leurs parents) et certaines de leurs productions, comme leurs dessins, leurs modelages et leurs constructions, pour compléter les données consignées au cours de l'observation. Cette documentation permet de garder des traces de leur processus d'apprentissage, d'en discuter avec eux et d'en faire état aux parents.

Elle est un outil intéressant pour planifier avec les enfants des expériences d'apprentissage significatives et pour valoriser leurs progrès[xxvi].

La description du contexte constitue une information importante pour l'analyse et l'interprétation des données de l'observation. Le fait de relever, à propos d'un comportement, le moment au cours duquel il se manifeste (le moment dans l'année, le jour, l'heure), la situation (le lieu, le matériel concerné, la présence ou l'absence de pairs ou d'adultes, etc.) de même que ce qui précède et ce qui suit le comportement et ses conséquences contribue à donner du sens à ce qui a été observé[46].

Des observations clairement rédigées

Toutes les observations pertinentes doivent être rédigées de façon précise pour être facilement comprises lorsqu'elles seront consultées par la suite, par soi-même ou par d'autres personnes.

La description du contexte est précieuse pour déterminer et mettre en œuvre par la suite les interventions efficaces et ciblées, lorsque nécessaire. Dans le cas d'un comportement à modifier, par exemple chez un enfant qui mord, cette description aide à déterminer un ou des moments précis où l'incident se produit, ce qui permettra de planifier et d'appliquer des moyens visant à remédier au sentiment d'inconfort manifesté par l'enfant : lui proposer d'autres moyens pour obtenir ce qu'il veut, ajuster le déroulement de la journée ou agrandir l'aire de jeu, par exemple.



xxvi La documentation est un élément central de l'approche Reggio Emilia, qui valorise l'apprentissage actif chez l'enfant.

L'analyse et l'interprétation des observations

Les données issues de l'observation ne peuvent guider à elles seules l'étape suivante du processus de l'intervention qu'est la planification-organisation. Il est nécessaire de les analyser et de les interpréter pour leur donner un sens.

L'analyse consiste à étudier un ensemble d'observations pour dégager les éléments qui le composent, de façon à pouvoir l'expliquer. Les observations peuvent faire l'objet d'un premier tri afin de vérifier si les données recueillies correspondent à des faits objectifs (par exemple, Alice joue seule tout au long de la période de jeu du matin) ou si certaines consistent plutôt en un jugement qu'il faudra alors reformuler ou mettre de côté (par exemple, Alice n'est pas sociable ce matin).

Les observations peuvent ensuite être regroupées en fonction de l'information qu'il semble pertinent de connaître pour répondre à la question de départ. Par exemple, un regroupement[47] :

- Par catégories ou par thèmes : concernant les champs d'intérêt de Charly, 3 ans, les principaux domaines de développement que ses jeux lui permettent d'explorer, les expériences et les apprentissages qu'il réalise à travers ses différents jeux, le temps qu'il passe dans les différentes aires de jeu, etc. ;
- Pour faire ressortir les constantes et les contrastes ou les ressemblances et les différences : les jeux auxquels Charly s'adonne le plus fréquemment et ceux qu'il choisit le moins souvent ; les enfants avec lesquels il joue régulièrement et les enfants avec lesquels il joue moins ou pas du tout, les domaines de développement qui font l'objet de ses explorations ou non ; les jeux que Charly poursuit pendant plusieurs minutes et ceux qu'il abandonne au bout de quelques instants, etc. ;
- Pour établir les antécédents et les conséquences d'un comportement : les contextes dans lesquels Charly choisit ses jeux (présence d'enfants déjà installés dans l'aire de jeu, disponibilité du matériel, etc.), les commentaires de Charly à la suite des périodes de jeu, etc.

L'interprétation des observations est ensuite effectuée à partir de cette analyse. Il s'agit ici de se servir de tous les indices qu'offre cette dernière pour mieux comprendre ce que vivent les enfants et pour envisager ce qui pourrait contribuer à nourrir leurs apprentissages et à assurer leur bien-être. On pourra considérer, par exemple, que les choix de jeux les plus fréquents de Charly et les activités auxquelles il s'adonne pendant les plus longues périodes ont un lien étroit avec ses champs d'intérêt actuels et ses besoins de développement. La connaissance des expériences clés[xxvii] auxquelles il s'exerce contribuera à situer son niveau de développement dans l'un ou l'autre des domaines. L'interprétation mérite parfois d'être raffinée par l'établissement de liens entre les données issues de l'observation et l'information transmise au sujet de l'enfant par ses parents, ou d'autres adultes qui le côtoient au SGEE.

Le recours à des écrits touchant le développement des jeunes enfants permet de cerner une situation et de la comprendre pour l'interpréter avec justesse. Le recours à la théorie contribue également à anticiper les apprentissages que l'enfant s'apprête à réaliser, de façon à planifier et à organiser les actions éducatives les plus appropriées pour l'accompagner dans son cheminement. Depuis quelques années, des continuums de développement des jeunes enfants ont été élaborés. Ils permettent au personnel éducateur et aux RSGE de cibler des intentions éducatives pour chacun des enfants de leur groupe à partir d'attentes appropriées et en leur proposant des défis stimulants.

xxvii Le programme éducatif HighScope définit une série d'expériences amorcées naturellement par les jeunes enfants dans chacun des domaines de leur développement, nommées « expériences clés ».

3.3 LA PLANIFICATION ET L'ORGANISATION

En s'appuyant sur leurs observations et sur les orientations du programme éducatif de leur SGEE, le personnel éducateur et les RSGE planifient des actions éducatives qu'ils proposeront au jour le jour.

C'est en tenant compte des goûts des enfants, de leur curiosité naturelle et de leurs niveaux de développement, tirés de l'analyse de leurs observations, que le personnel éducateur et les RSGE, à l'étape de la planification, se donnent des intentions éducatives qui permettent d'accompagner les enfants selon leurs besoins spécifiques d'apprentissage. Une telle approche inclusive permet à chacun des enfants, dont ceux qui ont des besoins particuliers ou qui sont handicapés, de réaliser une activité donnée selon des modalités adaptées à ses capacités, de susciter son engagement et sa motivation à apprendre ainsi que de favoriser la construction de sa confiance en soi.

Dans le contexte de l'apprentissage actif, la planification ne peut pas se limiter à une série d'activités proposées par l'adulte à partir de thèmes. Elle est plutôt rédigée peu de temps à l'avance par l'adulte directement responsable du groupe d'enfants et ajustée quotidiennement. Les intentions éducatives qu'elle contient sont déterminées avant tout en fonction de l'interprétation des observations recueillies à l'étape précédente du processus de l'intervention.

La planification et l'organisation s'appliquent aussi à l'aménagement des lieux. Elles guident les interactions du personnel éducateur ou des RSGE avec les enfants et permettent de choisir des moyens qui permettront de construire, avec chacune des familles, un partenariat basé sur la confiance mutuelle. Une planification de qualité et une organisation adéquate facilitent le déroulement de la journée et assurent des transitions harmonieuses entre les différents moments de vie passés au SGEE. En préparant le matériel et les expériences qui seront vécues par les enfants, l'adulte évite les moments d'attente inutile et se rend disponible pour interagir avec eux. Pour les groupes des plus âgés, cette préparation réalisée avec la collaboration des enfants contribue à leurs apprentissages et à leurs habiletés en matière de planification.

Idéalement, la planification initiale comprend une marge de manœuvre permettant de tirer facilement parti des imprévus qui ne manquent pas de survenir (intérêt marqué des enfants pour une activité qu'ils désirent poursuivre plus longtemps, changement des conditions météorologiques, arrivée d'un nouvel enfant au sein du groupe, etc.) et saisir les occasions d'apprentissage qui pourraient se présenter.

« C'est en observant Félix et Tania jouer avec des billes que Nathalie a décidé d'apporter d'autres billes de grosseurs et de couleurs différentes, ce qui a incité les enfants à les classifier spontanément[48] ». Nathalie a également planifié de leur poser des questions sur la manière dont ils comptaient classer ces nouvelles billes. Ainsi, en plus de préparer le matériel répondant aux intérêts des enfants et à leurs besoins développementaux, elle a prévu d'engager un dialogue avec eux pour soutenir et complexifier leur jeu, si nécessaire.



3.4 L'ACTION ÉDUCATIVE

La troisième étape du processus de l'intervention éducative consiste à mettre en œuvre les choix faits aux étapes de planification et d'organisation. L'action éducative se réalise, comme c'est le cas des étapes précédentes, en lien avec l'interaction du personnel éducateur et des RSGE avec les enfants et leurs parents, en fonction de l'organisation des lieux et du matériel, et en fonction des expériences vécues par les enfants.

L'interaction entre le personnel éducateur et les RSGE et les enfants, présentée dans le chapitre 2, vise à créer un climat positif, organiser la vie en collectivité et soutenir les apprentissages de chacun des enfants et du groupe d'enfants, en fonction d'intentions éducatives ciblées lors de la planification. Cette interaction s'exerce sur la base d'une intervention de style démocratique, qui favorise notamment le sentiment de sécurité affective des enfants, leur engagement actif dans leurs apprentissages et leur sentiment d'appartenance au groupe. Cette interaction est au cœur de l'action éducative, qui s'exerce sur la base de la connaissance des enfants qui font partie du groupe et des séquences de développement de la personne pendant la petite enfance.

L'action éducative au regard de l'interaction avec les enfants peut consister, par exemple, à avoir avec chacun des enfants du groupe des moments de contact individuel afin qu'il soit en mesure de créer et de conserver des liens significatifs avec l'adulte qui est responsable de lui (soutien affectif). Elle peut servir à expliquer un nouveau mode de fonctionnement, tel que l'attribution de responsabilités aux enfants du groupe, qui leur permettra de gagner en autonomie (organisation de la vie en collectivité). L'action éducative s'accomplit également en fonction des besoins de développement de chacun des enfants, des sous-groupes d'enfants et de l'ensemble du groupe (soutien à l'apprentissage). L'adulte responsable met en œuvre les actions éducatives planifiées pour soutenir leurs apprentissages en accompagnant un poupon dans son exploration d'une illustration par des commentaires et des questions, en soutenant un sous-groupe d'enfants dans sa recherche d'une solution pour faire avancer un scénario de jeu, en complexifiant le vocabulaire employé dans ses interactions avec le groupe, etc.

Relativement à l'organisation des lieux et au matériel, l'action éducative conduit l'adulte responsable à mettre à la disposition des enfants un nouveau matériel : ajout de foulards de couleurs vives pour qu'ils puissent s'exercer à lancer et à attraper, remplacement d'une partie du matériel dans l'aire de jeu symbolique pour aborder, à travers le thème du magasin de fruits et légumes, la saine alimentation, etc. Il ou elle apporte des changements à l'aménagement des lieux en fonction d'une intention éducative, par exemple en aménageant un coin pour permettre aux enfants de se retirer lorsqu'ils en manifestent le besoin ou en dégageant une partie du local pour permettre à l'ensemble du groupe de réaliser une expérience de danse créative.

Le personnel éducateur ou la RSGE accomplit également des actions éducatives relativement aux expériences vécues par les enfants. Par exemple, il ou elle peut soutenir les enfants individuellement dans leur retour sur les ateliers en portant une attention particulière au concept de temps. Il ou elle peut présenter aux enfants un nouveau matériel placé dans l'aire de jeu symbolique ou expliquer le déroulement d'une activité proposée inédite, susciter l'exploration d'objets à l'aide d'une loupe et interagir avec les enfants pendant sa réalisation.

L'action éducative mise en œuvre à partir de l'observation et de la planification a toutes les chances de répondre aux besoins, de correspondre aux forces et aux goûts des enfants, puisqu'elle s'exerce de façon consciente et intentionnelle. Tout adulte qui travaille dans le domaine de la petite enfance a ses caractéristiques, ses champs d'intérêt et ses préoccupations propres. Une éducatrice intéressée par le domaine des arts ou de l'activité physique aura sans doute bien des idées pour intervenir auprès des enfants à ce chapitre, un apport très positif pour les enfants. Toutefois, elle pourrait avoir tendance à négliger d'autres aspects du développement tout aussi essentiels pour les enfants de son groupe. Le processus de l'intervention éducative, en privilégiant la réflexion sur la pratique éducative, permet d'éviter cet écueil.

3.5 LA RÉFLEXION-RÉTROACTION

La quatrième et dernière étape du processus de l'intervention est celle de la réflexion-rétroaction qui permet au personnel éducateur et aux RSGE de faire le point sur les actions éducatives mises en place. Cette étape offre aussi l'occasion de vérifier la justesse des observations réalisées ainsi que la pertinence de la planification et de l'organisation.

La réflexion-rétroaction est nécessaire à la qualité éducative des services offerts aux jeunes enfants et à leur famille parce qu'elle vise à évaluer les pratiques afin de conserver les actions éducatives qui portent leurs fruits, d'écarter ou d'ajuster celles qui n'ont pas donné les résultats escomptés et d'en mener de nouvelles au besoin.

À l'étape de la réflexion-rétroaction, l'éducatrice, l'éducateur ou la RSGE prend le temps de se remémorer et de décrire l'action éducative réalisée ainsi que ses retombées sur le ou les enfants concernés. Ses réflexions et ses sentiments à ce propos sont examinés. Les aspects positifs et négatifs de l'action éducative sont considérés. Il y a lieu de déterminer ce qui aurait pu être fait différemment pour obtenir de meilleurs résultats et ce qu'il sera pertinent de faire lorsqu'une situation similaire se présentera[xxviii, 49].

La réflexion-rétroaction incite aussi à l'évaluation critique de ses propres réactions, de ses automatismes, de ses réponses spontanées, puisque intervenir dans le domaine de l'éducation, c'est se servir de soi comme principal outil de travail. Par exemple, pour soutenir adéquatement le langage des jeunes enfants, il faut avoir la patience

xxviii Ces considérations sont tirées du modèle de pratique réflexive développé par Gibbs (1988).

de les laisser s'exprimer tout en restant à leur écoute. Selon sa personnalité et son expérience, un adulte interviendra en ce sens facilement alors qu'un autre aura à faire des efforts particuliers pour être à même de respecter le rythme de chacun des enfants et de rester à leur écoute jusqu'au bout.

Les questions suivantes sont des exemples d'interrogations qui, selon la situation, pourraient permettre d'amorcer la réflexion-rétroaction :

- En quoi les actions éducatives réalisées à partir de mes observations ont-elles été cohérentes avec les intentions éducatives ciblées ?
- Les expériences et le matériel mis à la disposition des enfants les ont-ils aidés à approfondir des acquis ou à acquérir de nouvelles habiletés ? Si oui, lesquels ?
- Quelles interactions ont facilité l'établissement, par chacun des enfants, d'un lien significatif avec moi ? Quelles sont mes interactions avec les enfants qui ont encouragé leur sentiment d'appartenance au groupe et au SGEE ?
- Quelles expériences vécues au SGEE et quel matériel de jeu étaient appropriés au niveau de développement d'un enfant, d'un sous-groupe d'enfants, du groupe d'enfants ? Correspondaient-ils à leurs champs d'intérêt ? En quoi ont-ils contribué à l'exploration dans plusieurs domaines de leur développement ? Leur ont-ils permis de vivre des moments enrichissants ?
- Les enfants ont-ils exprimé de nouveaux goûts, ont-ils posé des questions ou fait preuve de curiosité ? Comment me suis-je ajustée à ces manifestations ?
- Comment pourrais-je améliorer le déroulement de cette situation de jeu ?
- L'activité s'est-elle déroulée dans un climat positif ? Y a-t-il eu des conflits entre les enfants ? Comment ont-ils été résolus ? Quels enfants étaient concernés ? Comment pourrais-je prévenir certaines situations conflictuelles ?
- Comment puis-je enrichir les expériences que vivront les enfants au cours des prochains jours, à partir de ce qu'ils viennent de vivre ?
- Quelles réactions spontanées dois-je absolument freiner pour être en mesure, dans les situations concrètes, d'appliquer les principes du programme éducatif de mon SGEE ?
- Quelle documentation serait-il pertinent de consulter pour que mes actions éducatives s'améliorent (la résolution des conflits, l'autorégulation des émotions chez les enfants, les expériences d'éveil à la lecture et à l'écriture appropriées à un groupe d'enfants de 3 ans ou en groupe multiâge, etc.) ou pour mieux comprendre le développement des enfants ?
- Dans quelle mesure mon attitude, ma présence et mes actions ont-elles influencé, de manière positive, sur le déroulement d'un moment de transition habituellement difficile ?

La réflexion-rétroaction, comme nous l'avons mentionné plus haut, soulève des questions qui pourront à leur tour être ciblées afin de guider de nouvelles observations. Elle contribue à choisir les actions éducatives les plus appropriées. Cette étape du processus de l'intervention permet donc au personnel éducateur ou aux RSGE d'évaluer et d'ajuster l'ensemble des éléments qui agiront sur le bien-être et sur le développement de l'enfant et du groupe d'enfants.

La réflexion-rétroaction est l'étape au cours de laquelle les plans d'intervention et d'intégration au SGEE d'un enfant handicapé sont révisés et ajustés. C'est aussi à cette étape que le personnel éducateur ou la RSGE envisage de soutenir les parents pour qu'ils sollicitent, si ce n'est pas déjà fait, une évaluation par un professionnel reconnu afin de mieux comprendre certains besoins et caractéristiques de l'enfant.

L'apport d'une ressource externe et spécialisée peut permettre aux parents de l'enfant et au SGEE d'obtenir de précieux conseils pour mieux soutenir son développement et son intégration à la vie en collectivité. Cela peut aussi permettre au SGEE d'obtenir l'avis et des recommandations d'un professionnel reconnu en vue de solliciter une allocation supplémentaire visant à soutenir l'intégration de l'enfant handicapé susceptible de rencontrer des obstacles à son intégration au SGEE.

Si la réflexion-rétroaction peut être réalisée individuellement, l'apport de l'agente ou de l'agent de soutien pédagogique ou de collègues de travail en améliore l'efficacité. Une telle collaboration favorise la cohérence des interventions éducatives auprès du groupe d'enfants lorsque le personnel se relaie ainsi que la cohérence entre les interventions auprès de tous les groupes d'enfants dans les installations. Elle contribue à la concertation à propos des actions éducatives menées au SGEE[50].

La rétroaction : un outil précieux pour l'amélioration continue des pratiques

« […] Réfléchir, c'est penser de manière critique […][51] ».

La rétroaction est une « information tirée d'une action antérieure ou d'une situation, et utilisée pour le contrôle, la prévision ou la correction immédiate ou future de cette action ou de cette situation[52]. »



3.6 L'APPORT DU PROCESSUS DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE À LA RÉALISATION DU DOSSIER ÉDUCATIF DE L'ENFANT

Il est judicieux de conserver les données relatives aux observations recueillies sur chaque enfant ainsi que leur analyse et leur interprétation, de même que l'information sur les actions éducatives mises en place pour mieux répondre à ses besoins. Elles pourront notamment servir à compléter le dossier éducatif de l'enfant, tel que prescrit dans la LSGEE. Rappelons-nous que le dossier éducatif de l'enfant est un outil de communication qui a pour objectif de permettre aux parents de suivre le développement de leur enfant, de soutenir le personnel éducateur et les RSGE dans la détection des difficultés et de favoriser des transitions harmonieuses, dont celle vers l'école[xxix].

xxix À ce sujet, l'article 57.1 de la LSGEE prévoit que le « prestataire de services de garde éducatifs doit tenir un dossier éducatif pour chaque enfant qu'il reçoit.

Sont notamment versés dans ce dossier les renseignements concernant le développement de l'enfant, ceux permettant de renforcer la détection hâtive des difficultés qu'il peut rencontrer et ceux permettant de faciliter sa transition vers l'école.

Aucun des renseignements contenus dans le dossier ne peut être communiqué à un tiers, sauf s'il s'agit d'un bureau coordonnateur de la garde éducative en milieu familial agissant dans les limites de ses attributions ou d'un inspecteur autorisé en vertu de l'article 72, sans le consentement du parent de l'enfant concerné. Le dossier est remis au parent lorsque les services de garde ne sont plus requis.

Le gouvernement détermine, par règlement, les éléments qui composent le dossier éducatif, son support ainsi que les normes de tenue, d'utilisation, de conservation, de reproduction et de communication des renseignements qu'il contient. »

3.7 SOUTENIR LA MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

Le processus de l'intervention éducative mérite d'être valorisé à titre d'expertise spécifique aux SGEE. Les gestionnaires et le personnel éducateur partagent la responsabilité de sa mise en œuvre dans tous les groupes d'enfants.

Ainsi, la manière dont les tâches des éducatrices et des éducateurs sont organisées et, parfois, le regroupement des enfants pendant certaines plages horaires peuvent faciliter l'observation, la planification et l'organisation ainsi que l'accompagnement des enfants dans leurs jeux lors de l'action éducative en plus d'offrir régulièrement des moments propices à la réflexion-rétroaction. L'aménagement des tâches peut parfois être nécessaire pour laisser davantage de place à cette démarche.

Les différentes étapes du processus d'intervention devraient être placées à l'ordre du jour des rencontres d'équipe pour discuter des bons coups et des difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre. Dans les discussions informelles lorsqu'il est question des enfants, des échanges entre les gestionnaires et le personnel pourraient porter sur les observations consignées, sur les expériences mises en place pour tirer profit de ces observations et sur leur évaluation.

Le personnel éducateur et les RSGE peuvent aussi organiser le déroulement de la journée en laissant place aux différentes étapes du processus et s'y appuyer pour parler de leur travail aux parents des enfants qu'ils accueillent.

Et dans notre SGEE ?



- Le processus de l'intervention éducative est-il mis en œuvre ? Quelles situations le démontrent ? Quels sont les obstacles ? Qu'est-ce qui pourrait faciliter sa mise en œuvre systématique dans notre service de garde ?
- Quelle place accordons-nous à l'observation des enfants ? Comment nous organisons-nous pour procéder à l'observation ? Comment les données de l'observation sont-elles consignées ? À quel moment nous arrêtons-nous pour les interpréter ?
- Qu'est-ce qui démontre que nous nous servons des données issues de notre observation pour mieux intervenir auprès de chacun des enfants et des groupes d'enfants ?
- La planification est-elle basée sur une série de thèmes et d'activités prédéterminées ou tient-elle compte des champs d'intérêt, des besoins des enfants et de leurs propres initiatives ?
- La réflexion-rétroaction est-elle employée à titre d'outil d'amélioration continue de la qualité éducative ?
- En quoi les échanges au sein de l'équipe contribuent-ils à la réflexion-rétroaction sur les actions éducatives accomplies ?

Chapitre

04

Les principes de base

En bref

Les cinq principes de base du programme éducatif découlent des fondements théoriques énoncés au chapitre 1. Ils sont mis en œuvre au regard des dimensions de la qualité éducative (voir le chapitre 2) et à l'aide du processus de l'intervention éducative (voir le chapitre 3).

Ces principes sont d'égale importance. Le premier principe porte sur la relation de partenariat entre le SGEE et les parents de l'enfant. Les quatre autres sont liés plus précisément aux modes d'apprentissage et au développement pendant la petite enfance.

Le partenariat entre le SGEE et les parents est essentiel au développement harmonieux de l'enfant

L'accompagnement du jeune enfant dans son développement global est un projet commun, partagé par les parents, le personnel éducateur ou la RSGE et, lorsqu'il y a lieu, les administrateurs et toute autre personne qui travaille au SGEE. Ce partenariat, basé sur une relation de confiance mutuelle, rassure l'enfant et l'aide à établir une relation affective significative avec les adultes qui prennent soin de lui en l'absence de ses parents. Il favorise également le choix d'interventions individualisées adaptées à chaque enfant d'un même groupe au SGEE.

Chaque enfant est unique

Une connaissance approfondie de chaque enfant et de son développement permet à l'adulte qui est responsable de lui de reconnaître et de respecter les particularités de chacun, son rythme de développement, ses champs d'intérêt et ses besoins.

L'enfant est l'acteur principal de son développement

C'est lorsque le jeune enfant est l'acteur principal de son développement, lorsqu'il peut amorcer des jeux, faire des suggestions qui sont mises en œuvre au SGEE et participer aux décisions qu'il est le plus susceptible de développer son plein potentiel.

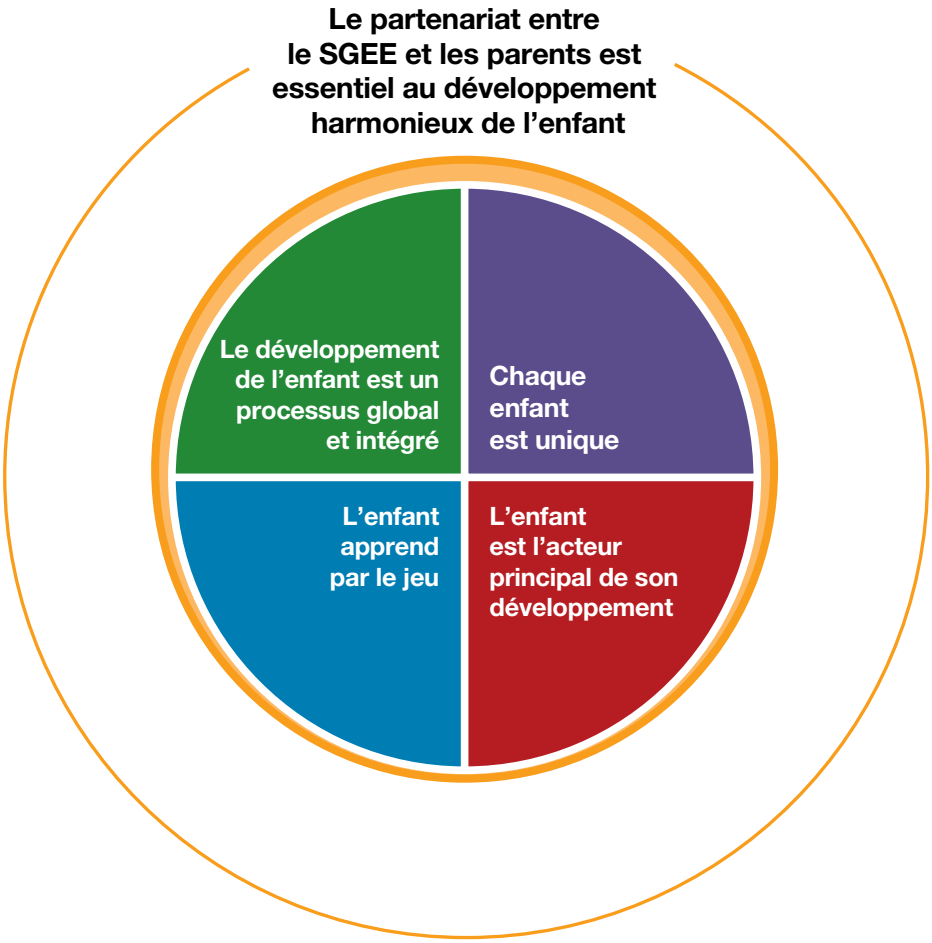
L'enfant apprend par le jeu

Le jeu est le moyen par lequel l'enfant réalise des apprentissages et se développe. En l'accompagnant pour lui permettre de tirer tout le potentiel des jeux qu'il amorce, le personnel éducateur et les RSGE soutiennent son développement global.

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

Le développement du jeune enfant est global. C'est un processus qui se déroule dans chacun des domaines en même temps (physique et moteur, langagier, social et affectif, cognitif). Tous les domaines s'influencent mutuellement et s'intègrent les uns aux autres pour former un tout : l'enfant[53].

Figure 3 – Les principes de base



4.1 LE PARTENARIAT ENTRE LE SGEE ET LES PARENTS EST ESSENTIEL AU DÉVELOPPEMENT HARMONIEUX DE L'ENFANT

Pour lui conférer toute son importance, le partenariat entre le SGEE et les parents ouvre ce chapitre qui présente les principes de base du programme éducatif. En effet, les autres principes nécessitent la contribution précieuse des parents pour être appliqués à leur pleine mesure.

« Le partenariat se définit par le travail conjoint du professionnel et de la famille, afin d'atteindre des objectifs communs. Les relations reposent sur les responsabilités, les prises de décision partagées, la confiance mutuelle et le respect (Dunst, Trivette et Snyder, 2000). Le partenariat impose une relation parent-professionnel de qualité (Dunst et coll., 2007)[54]. » La confiance nécessaire à l'établissement d'une telle relation se construit graduellement, avec le temps.

Selon plusieurs recherches, la relation de partenariat établie entre le SGEE et les parents a des effets positifs sur ces derniers, sur le personnel éducateur et les RSGE de même que sur l'enfant[55].

Le père et la mère laissent avec confiance leur enfant aux soins d'une personne extérieure à la famille s'ils la considèrent comme leur partenaire privilégiée dans son éducation. Invités à donner de l'information sur leur enfant, les parents font connaître, par exemple, ce qu'il est déjà comme personne, ce qui a de l'importance pour lui, ce qui le réconforte, ce qu'il aime, ce qui lui fait peur et l'insécurise. Graduellement, à mesure que leur confiance envers le personnel et les gestionnaires se construit, ils pourront accepter de décrire les rituels qui ponctuent la vie familiale et les événements qui y sont vécus, ce qui contribue à la mise en œuvre, au SGEE, d'interventions individualisées bien adaptées à l'enfant.

Une relation constructive et positive, établie par le personnel éducateur et les RSGE avec les parents, soutient donc leurs interventions auprès de l'enfant, ce qui augmente leur sentiment de compétence et leur satisfaction au travail. Leurs échanges permettent à chacun de raffiner ses connaissances du fonctionnement de l'enfant en dehors de sa présence, ce qui facilite la continuité des interventions effectuées auprès de lui.

Pour des enfants qui bénéficient d'approches spécifiques de communication, le partenariat entre le SGEE et les parents contribue à assurer la cohérence des méthodes employées auprès de l'enfant, renforçant ainsi ses acquisitions et facilitant la communication de chacun avec lui.

La réponse aux besoins du jeune enfant donnée au SGEE est enrichie par la contribution des parents. Le partenariat aide l'enfant à se sentir en sécurité avec les adultes responsables de lui au SGEE en l'absence de ses parents. Il offre à l'enfant un environnement affectif propice aux apprentissages et un modèle sain de relation entre les personnes[56].

L'apprentissage de la propreté, par exemple, nécessite de coordonner les actions mises en place à la maison et au SGEE pour en faire un moment de vie constructif pour le jeune enfant. Il est essentiel que cet entraînement soit amorcé à partir d'une décision commune des parents et de l'éducatrice, de l'éducateur ou de la RSGE. Le choix du moment propice repose à la fois sur la maturation de l'enfant sur les plans physique et psychologique, et sur la capacité des adultes de l'accompagner dans cet apprentissage. Sans cette collaboration et une entente réciproque qui tient compte avant tout des contraintes familiales, mais également de celles du SGEE, il est difficile de respecter l'enfant et de répondre à ses besoins.

Le SGEE : initiateur de la relation de partenariat

Le partenariat entre le personnel éducateur ou la RSGE et les parents ne peut pas être imposé[57]. « Il revient à l'éducatrice [à l'éducateur ou à la RSGE] de mettre en place les conditions de base pour qu'une relation de confiance et de partenariat s'établisse avec chacune des familles[58]. » Les administrateurs participent grandement à la mise en place de ces conditions par leurs décisions, leur attitude d'accueil et d'ouverture à l'égard des familles, la valorisation des éducatrices et des éducateurs ainsi que le soutien de leurs compétences relativement au partenariat avec les parents.



4.1.1 Les parents, premiers éducateurs de l'enfant

Lorsque les SGEE accueillent les jeunes enfants, ils accueillent également leur mère, leur père et leurs grands-parents ou les membres de la famille élargie, qui jouent parfois un rôle central dans leur éducation. Ces personnes sont celles qui ont le plus d'importance pour le jeune enfant. Avec leurs croyances et leurs comportements, elles influencent son développement en façonnant directement son expérience[59].

Le rôle des parents et celui des adultes responsables de l'enfant au SGEE comportent plusieurs similitudes puisque chacun est appelé à lui donner des soins et à veiller à sa santé et à sa sécurité tout en soutenant son développement global, dans le contexte d'une relation importante pour l'enfant. Toutefois, le rôle du personnel éducateur et des RSGE se situe dans la sphère professionnelle. Leurs responsabilités par rapport à l'enfant sont limitées dans le temps et partagées, dans les installations notamment, avec d'autres adultes. Contrairement aux parents, le personnel éducateur et les RSGE, tout en étant engagés auprès des enfants, sont appelés à conserver une certaine distance émotionnelle. Ils répondent aux besoins de chacun des enfants avec impartialité et sans discrimination. Enfin, dans le SGEE, les interventions auprès des enfants sont basées sur des intentions éducatives et réalisées dans un contexte de groupe[60].

Les parents, de leur côté, ont une responsabilité durable de tous les instants envers leur enfant. Ils interviennent auprès de lui sur une base individuelle, le plus souvent spontanément, sans obligation d'impartialité, mais avec une intensité affective caractéristique de ce lien irremplaçable.

Demeurer professionnel dans leur relation avec les parents implique pour le personnel éducateur ou la RSGE de respecter les limites de leur rôle et de prendre les initiatives nécessaires pour faire de l'éducation de l'enfant un projet commun avec son père et sa mère.

« Les perceptions que les éducatrices [les éducateurs et les RSGE] ont des parents influencent […] grandement la nature des relations qu'elles entretiennent avec les familles[61]. » Les postulats suivants, cohérents avec la perspective humaniste figurant parmi les fondements de ce programme, méritent d'être valorisés dans les SGEE. Les éducatrices, les éducateurs et les RSGE peuvent d'ailleurs y reconnaître les perceptions qu'ils souhaitent que les autres entretiennent à leur endroit.

1. « À la base, toutes les personnes sont bonnes ;
2. Toutes les personnes possèdent des forces ;
3. Toutes les personnes possèdent des habiletés et des connaissances qui sont différentes, mais également importantes ;
4. Toutes les personnes ont besoin de soutien et d'encouragement ;
5. Toutes les familles ont des attentes, des souhaits, des rêves pour leurs enfants ;
6. Toutes les familles possèdent des ressources, mais elles n'ont pas toutes le même accès aux ressources ;
7. L'assistance offerte aux familles doit l'être de manière à maintenir leur dignité et leurs espoirs ;
8. Les familles doivent être des partenaires égaux dans la relation avec les personnes leur offrant des services[xxx]. »

xxx Ces éléments sont les huit postulats de l'*Iowa Early Access* tels qu'ils sont rapportés par Keyser (2006) et présentés par Gilles Cantin, Carole Morache et autres (2015) pour introduire le cadre de référence de l'approche centrée sur la famille dans la *Trousse partenariat*, à la page 14.

Il est primordial que les mères et les pères se sentent les bienvenus au SGEE, et ce sentiment est d'abord suscité par l'accueil qu'ils y reçoivent de la part de tous les membres du personnel et des administrateurs. Les parents ont accès en tout temps aux locaux du SGEE où est accueilli leur enfant[xxxi], ce qui contribue à construire leur confiance envers le SGEE. Il est toutefois possible de demander la collaboration des parents, non pour limiter cet accès, mais pour éviter que la présence des parents ne distraie les enfants pendant des moments plus sensibles, comme la sieste ou les repas.

4.1.2 Les échanges avec les parents à propos de l'apprentissage actif et du jeu de leur enfant

Les échanges avec les parents permettent une connaissance partagée des soins donnés à l'enfant au SGEE et à la maison, de son état physique et de son humeur. Il est également essentiel que ces échanges touchent les jeux, les apprentissages qu'ils favorisent et le développement de l'enfant. En comprenant la portée de ces activités essentielles pendant la petite enfance et en saisissant la nature de l'accompagnement offert à l'enfant qui joue, les parents sont en mesure de reconnaître à leur juste valeur les interventions éducatives du personnel éducateur et des RSGE.

Les approches éducatives qui misent sur l'apprentissage actif valorisent davantage le processus d'apprentissage de l'enfant que le résultat obtenu. Par exemple, les découvertes d'un enfant dans le contexte d'une expérience de dessin font l'objet d'un échange animé avec son éducatrice. Elle l'aide à se remémorer les étapes de sa création et le questionne sur les couleurs et les formes qu'il a choisies. Elle lui montre également les photos qu'elle a prises de lui pendant qu'il dessinait. Elle exposera sans doute avec enthousiasme l'image qu'il est fier d'avoir réalisée. Dans ces approches, l'éducatrice évite toutefois de lui proposer un bricolage selon des étapes spécifiques qu'elle aurait elle-même définies et à partir d'un modèle que l'enfant n'est pas encore en mesure de dessiner. Elle adopte plutôt une pratique qui accorde beaucoup d'importance aux initiatives de l'enfant, à son rythme et à ses jeux.



xxxi À ce sujet, l'article 98 du RSGEE prévoit que « le prestataire de service de garde éducatifs doit permettre au parent de l'enfant qu'il reçoit d'accéder aux locaux ou à la résidence, suivant le cas, où sont fournis les services de garde, en tout temps lorsque l'enfant s'y trouve. »

Ce type d'information est crucial pour certains parents qui ne connaissent pas l'apport positif de l'apprentissage actif sur le développement de leur enfant. Il est important de leur parler des principes du programme éducatif ainsi que des apprentissages multiples que les expériences vécues au SGEE, dont le jeu, permettent de réaliser. C'est à partir de cette compréhension que les parents peuvent, en toute connaissance de cause, partager l'information sur laquelle le personnel éducateur et les RSGE s'appuient pour intervenir auprès de leur enfant. L'engagement des parents dans le développement de leur enfant ainsi suscité a toutes les chances de se prolonger pendant la scolarité future de celui-ci, ce qui constituerait un déterminant de sa réussite éducative.

Les parents pourraient également être informés du fait que les interventions réalisées à partir des orientations du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* sont cohérentes avec celles qui sont effectuées à partir du programme éducatif destiné aux enfants des classes de niveau préscolaire 4 ans et 5 ans dans les écoles du Québec.

Les éducateurs et les éducatrices affichent maintenant, à la fin de l'après-midi, une courte description des événements qui sont survenus pendant les jeux des enfants : les questions soulevées, les thèmes qui ont capté leur intérêt, les problèmes rencontrés et les solutions trouvées. Cette information permet souvent aux mères et aux pères, d'engager la conversation avec leur enfant. Elle suscite aussi des questions et des suggestions qu'ils soumettent au personnel éducateur.

4.1.3 Des pistes d'action porteuses pour créer un partenariat avec les parents

Les pistes d'action porteuses pour soutenir l'établissement d'un partenariat entre le SGEE et les parents font souvent consensus, mais elles méritent une attention particulière et soutenue au SGEE pour être appliquées quotidiennement. Ces pistes sont tirées de l'approche centrée sur la famille[62].



Reconnaître les connaissances et l'expertise de l'autre

« L'approche centrée sur la famille mise sur une relation de partenariat dans laquelle le parent et l'éducatrice reconnaissent mutuellement l'expertise de l'autre et apportent des connaissances distinctes et complémentaires requises afin d'assurer des soins adéquats à l'enfant (Cantin, 2008) […][63] ». Les parents sont les spécialistes de leur propre enfant. L'éducatrice, l'éducateur et les RSGE devraient s'appuyer sur l'information essentielle que ceux-ci peuvent apporter pour répondre aux besoins de l'enfant qui leur est confié.

Lorsqu'un enfant ayant des besoins particuliers fréquente le SGEE, la reconnaissance mutuelle des connaissances et de l'expertise est particulièrement importante pour assurer la continuité des soins donnés à l'enfant à la maison et au SGEE, et notamment la mise en valeur de ses forces.

La reconnaissance de l'expertise du parent se manifeste chez les membres de l'équipe du SGEE et les RSGE par leur ouverture et leur acceptation de ce que vit chacune des familles, par l'intérêt authentique, le respect de la dignité, l'honnêteté et l'empathie qu'ils démontrent à leur égard. Ce principe met en lumière la confiance mutuelle nécessaire à un réel partenariat. Au SGEE, la confiance des parents envers l'éducatrice, l'éducateur ou la RSGE est une préoccupation constante. Mais en est-il de même pour la confiance que ces derniers entretiennent à l'égard des parents ?

Pour répondre à cette question, l'équipe du SGEE ou la RSGE peut comparer les perceptions entretenues dans son milieu éducatif à l'égard des parents et celles qu'il est souhaitable d'adopter pour le bien-être des jeunes enfants. Cette réflexion peut contribuer à l'adoption des valeurs (respect, confiance, ouverture à l'autre, etc.) et des attitudes nécessaires à l'établissement du partenariat basé sur la confiance, qui sera mutuellement enrichissant pour les parents et le SGEE.

Par ailleurs, le personnel éducateur et les RSGE peuvent contribuer à soutenir les habiletés parentales. Il arrive couramment que les parents, les considérant comme des références, sollicitent leur avis sur un aspect ou un autre du développement de leur enfant.

Manon, gestionnaire d'une garderie, a décidé d'aborder la question du partenariat avec les parents à partir de l'expérience des éducatrices de son SGEE en tant que mères. Son équipe a pu, à travers ces échanges, comprendre de l'intérieur l'importance de reconnaître et de faire appel à l'expertise des parents. Ainsi, en faisant part de leur expérience à titre de spécialistes de leur propre enfant plutôt qu'à titre d'éducatrices, les membres de son personnel ont réalisé jusqu'à quel point la connaissance du parent pouvait soutenir les interventions effectuées au SGEE.

Favoriser une communication bidirectionnelle

Des recherches montrent un lien entre la fréquence des échanges et des communications réciproques entre les parents et le SGEE et les bénéfices que les enfants et leur famille en retirent. Cette communication bidirectionnelle contribue à la qualité des interventions réalisées auprès de l'enfant au SGEE en renforçant la sensibilité de l'éducatrice, de l'éducateur ou de la RSGE à son égard ainsi que le soutien accordé à l'enfant. Comme expliqué dans le chapitre 3 qui porte sur le processus de l'intervention éducative, les conversations avec les parents peuvent, par exemple, guider le choix d'éléments d'observation, de matériel de jeu, d'activités à proposer

ou d'interventions visant à sécuriser l'enfant au SGEE ou encore encourager sa prise de parole pendant la causerie. Des chercheurs ont également démontré que ces échanges favorisent le respect de l'enfant par ses parents de même que la stimulation cognitive qu'ils lui offrent. Le fait d'entendre raconter régulièrement les progrès de l'enfant dans son développement et ses apprentissages a sans doute à voir avec ces retombées positives. « De plus, les parents se sentent plus confiants en leurs capacités et soutenus dans l'exercice de leur rôle parental[64]. »

Pour les enfants qui ont des besoins particuliers et ceux qui sont handicapés, ces échanges peuvent aussi être l'occasion de mettre périodiquement en commun des bonnes pratiques transmises par les professionnels du RSSS qui travaillent auprès de l'enfant.

Plutôt que de mettre en place un système de communication individuelle similaire pour toutes les familles, le personnel éducateur et les RSGE ont intérêt à établir avec les parents de chacun des enfants les moyens les plus efficaces pour communiquer[65]. L'agenda quotidien, par exemple, peut constituer un outil apprécié de certains parents, alors que d'autres ne trouvent pas le temps de le lire ou d'y écrire, préférant des échanges verbaux plus consistants en début ou en fin de journée, un échange de courriels ou une conversation téléphonique à un moment planifié à cette fin. Ces échanges individuels, qui portent sur les soins de base, le jeu et le développement global, sont importants pour l'enfant, mais également, nous l'avons vu, pour les parents et pour les éducatrices, les éducateurs et les RSGE.

Aux communications individuelles s'ajoutent les communications collectives qui permettent à tous les parents de prendre connaissance des expériences vécues par les enfants au SGEE, qui sont présentées sur un babillard lors de rencontres collectives ou sous forme de messages acheminés selon différentes modalités. Par exemple, la documentation, déjà abordée dans le chapitre 3 sur le processus de l'intervention éducative, sous forme de photos des enfants en action ou de leurs réalisations commentées par l'éducatrice, l'éducateur ou la RSGE constitue un moyen de communication que plusieurs parents apprécieront.

Il est aussi intéressant de faire de la place pour les communications collectives des parents, comme celles qui annoncent l'arrivée d'un nouvel enfant dans la famille ou la mise en place d'une activité d'intérêt pour tous.

Ces stratégies sont bidirectionnelles si elles permettent aux parents comme au personnel éducateur ou aux RSGE d'énoncer des idées ou des commentaires, de poser des questions et de proposer des pistes de solution. Elles exigent que l'on tienne compte du contexte dans lequel elles sont appliquées pour que l'on s'assure que le partage d'informations soit aisé pour les parents, notamment dans les cas où des renseignements confidentiels doivent être échangés. Certaines décisions liées à l'aménagement des lieux ou aux horaires de travail, par exemple, peuvent contribuer à faciliter la communication bidirectionnelle entre les parents et le personnel éducateur ou la RSGE dans le SGEE[66].

Le directeur du SGEE et son équipe ont élaboré un questionnaire en vue de faciliter l'intégration des nouveaux enfants accueillis dans leur établissement. Ce questionnaire est rempli, selon les familles, lors d'une rencontre au SGEE ou à la maison, par les parents, et parfois par l'éducatrice dans le contexte d'un échange avec eux. L'équipe a décidé d'y ajouter quelques questions sur les attentes des parents relativement à leur éducatrice et au SGEE, dans le but de mieux les connaître, de répondre à leurs besoins et de favoriser la communication bidirectionnelle avec eux.



Partager le pouvoir et les prises de décision

Cette piste d'action invite les parents et les SGEE à « rechercher ensemble, dans le respect de chacun, les meilleures manières de soutenir l'enfant, en reconnaissant la spécificité des environnements, collectif et familial[67] ».

C'est l'enfant qui profite le plus de ce partage de pouvoir entre les parents et l'équipe du SGEE, puisque les attitudes et les interventions des adultes qui en sont responsables, autant à la maison qu'au SGEE, sont mieux ajustées et plus cohérentes. Dans ce contexte, les mères, les pères, le personnel éducateur et les RSGE ont l'occasion d'échanger sur leurs perceptions, leurs façons de faire et leurs valeurs, ce qui contribue au développement de leur réflexion et de leurs compétences.

Le partage du pouvoir et des décisions peut être réalisé sur une base individuelle pour repérer des pistes d'intervention appropriées auprès de l'enfant, mais également sur une base collective. Les parents peuvent siéger à divers comités, être appelés à donner leur opinion par divers moyens ou encore participer à des activités au SGEE.

Reconnaître et respecter la diversité

Cette quatrième piste d'action « invite à accepter et respecter toutes les familles dans leurs valeurs et leurs habitudes[68] ». Dans les SGEE, les familles ont des profils variés : des familles nucléaires, séparées, recomposées, homoparentales et monoparentales se côtoient. Elles sont parfois issues de plusieurs vagues d'immigration et de différentes régions du monde. Leurs caractéristiques socioéconomiques et socioculturelles diversifiées constituent pour le SGEE une richesse et un défi.

Un lieu d'accueil pour les enfants… et les familles

« Les SGEE constituent un lieu d'accueil pour nombre d'enfants de nouveaux arrivants au Québec. Ils représentent pour les enfants, comme pour les parents, un lieu d'adaptation et d'intégration à la société québécoise. […] C'est là [que certains] établiront leurs premiers contacts avec la société d'accueil et d'autres enfants issus de divers groupes ethniques et sociaux[69]. »

Les familles du Québec : des réalités multiples

Au Québec, en 2016 :

- 64 % des familles avec enfants mineurs étaient dites « intactes », c'est-à-dire que les enfants vivaient avec leurs deux parents (naturels ou adoptifs) ;
- 25 % des familles avec enfants mineurs étaient monoparentales ; 76 % de celles-ci étaient dirigées par une femme seule et 24 %, par un homme seul ;
- 11 % des familles avec enfants mineurs étaient recomposées ;
- 0,2 % des familles avec enfants mineurs étaient homoparentales ;
- 20 % des familles avec enfants mineurs étaient immigrantes ou résidentes non permanentes ; elles se répartissaient ainsi dans les régions administratives du territoire québécois :
  - Montréal : 59 %
  - Montérégie : 13 %
  - Laval : 12 %
  - Capitale-Nationale : 4 %
  - Autres régions : 12 %

Source : STATISTIQUE CANADA, *Recensement du Canada* de 2016, compilation effectuée par le ministère de la Famille à partir des données des tableaux 1 et B1 des commandes spéciales CO-1893 et CO-1900.

- En 2010, au Québec, on estimait à 25 % la proportion d'enfants de moins de 6 ans ayant vécu au moins une transition liée à la séparation ou à la recomposition familiale[70].

Pour une mise à jour de ces statistiques, visitez le site : [https://statistique.quebec.ca/fr/document/le-bilan-demographique-du-quebec].



Dans le SGEE où travaille Nam, une attention particulière est apportée à la représentation de la diversité des familles dans le SGEE. Le personnel éducateur est invité à accrocher une photo de la famille de chacun des enfants de son groupe dans son local. Deux affiches présentant une famille homoparentale et une famille monoparentale font également partie de la décoration. Nam choisit les livres mis à la disposition des enfants de façon à les mettre en contact avec des réalités culturelles et familiales variées.

L'ouverture à l'autre, le respect inconditionnel, la sensibilité aux expériences familiales et le désir sincère de répondre aux besoins de chaque enfant et de s'adapter à chaque famille permettent, dans ce contexte, d'établir un partenariat constructif au service du développement global harmonieux des jeunes enfants.

Toutes les familles ne partagent pas les mêmes besoins ni les mêmes contraintes. Pendant les quelques premières années de leur vie, certains jeunes enfants vivent des changements importants ou des situations de vie parfois difficiles dont les SGEE doivent tenir compte. Traiter avec une mère et un père qui partagent la garde de leur enfant, par exemple, ou accompagner un enfant qui vit un deuil, une séparation ou la recomposition de sa famille exige des interventions sensibles et adaptées à chaque famille.

Aussi est-il important d'interagir avec chacune en respectant sa situation particulière, tout en répondant aux besoins du groupe d'enfants, à ceux de leurs parents et du personnel du SGEE lui-même.

Chaque famille est unique

Le principe de base « Chaque enfant est unique », qui sera abordé plus loin dans ce chapitre, mérite d'être appliqué également aux familles. Dans cette optique, le personnel éducateur et les RSGE sont conviés à inclure dans leurs pratiques éducatives des considérations liées aux caractéristiques particulières de chacune d'entre elles, à ses attentes, préoccupations, disponibilités, limites et contributions, pour établir un partenariat qui permettra de soutenir, au mieux, le développement de leur enfant.

Chaque famille s'acquitte de ses responsabilités auprès des enfants à sa façon, les pères et les mères se distribuant les soins et les tâches selon des modèles variés qui peuvent changer d'une période à l'autre et en fonction de leurs occupations respectives. Les pères partagent avec les mères la responsabilité parentale, et c'est à ce titre que tout le personnel des SGEE et les RSGE sont appelés à les considérer.



Chaque famille a une culture qui lui est propre. « La culture correspond aux connaissances, aux outils et aux attitudes accumulés au fil des générations qui imprègnent le milieu immédiat de l'enfant […][71]. » « Les idées et les pratiques parentales reliées aux soins de l'enfant et à son développement sont évidemment façonnées par une "sagesse reçue" culturellement constituée[72]. »

En ce qui concerne l'éducation des jeunes enfants, de grands objectifs sont partagés à travers les cultures, tels que promouvoir leur bien-être, leur donner les compétences nécessaires à leur survie économique ultérieure ou leur transmettre les valeurs de leur culture d'origine. Toutefois, les pratiques peuvent se différencier, tant au sein d'une communauté homogène que diversifiée sur le plan ethnique.

Les différences sont observées particulièrement au regard de l'alimentation, des habitudes de sommeil, de l'interaction verbale, du contact visuel et des relations entre les jeunes enfants et les adultes[73]. Ces éléments font partie du vécu quotidien du jeune enfant, tant au SGEE qu'à la maison, et ils peuvent être à l'origine de conflits de valeurs. C'est à travers les échanges réciproques que des terrains d'entente peuvent être trouvés dans ces situations délicates, tant pour les familles que pour le personnel éducatif et les RSGE. Il est important que le personnel éducateur et les RSGE s'assurent que l'enfant ne sera pas victime de ces conflits de valeurs, en centrant le dialogue avec les familles sur les besoins développementaux de celui-ci.

Au SGEE, les enfants sont appelés à vivre des expériences riches associées à la culture québécoise, à leur propre culture, lorsque celle-ci est différente, et à celle des autres personnes avec lesquelles ils sont en contact. En invitant les parents à échanger à propos de leur langue, de leur culture et de leurs valeurs, notamment, le personnel éducateur et les RSGE développeront une connaissance authentique des familles

et éviteront les opinions stéréotypées[xxxii] à leur endroit. À partir de ces renseignements, ils pourront également proposer aux enfants des activités signifiantes visant à explorer ce que tous les humains ont en commun et ce qu'ils font différemment compte tenu de leurs réalités variées.

Au cœur de la construction de l'identité : la culture et la langue

« La société doit reconnaître les enfants comme des citoyens ayant des droits égaux de vivre et d'apprendre. Leur volonté forte d'apprendre et de s'identifier à un groupe est inextricablement liée à leur identité en formation en tant que membres de groupes sociaux, culturels, linguistiques, économiques et géographiques. La langue et la culture sont d'importants éléments de l'identité de chaque enfant, et les programmes devraient les encourager à être fiers de leur bagage linguistique et culturel. Il est reconnu que pour les enfants des Premières Nations et des communautés métisses et inuites, la réussite de l'éducation de la petite enfance est directement liée aux premières expériences culturelles, familiales et communautaires, et au contact avec leur langue première[74]. »

Cette réflexion est pertinente au regard de tous les jeunes enfants.



Lorsqu'une nouvelle famille est accueillie dans son SGEE, Armande invite les parents qui le peuvent à apporter un objet qui évoque leur réalité culturelle particulière. Les chapeaux, bols à mélanger, baguettes ou foulards à motifs traditionnels ainsi recueillis sont présentés aux enfants puis placés dans l'aire des jeux symboliques. Armande constitue également, avec la contribution des parents, une collection de musiques québécoises et d'origines variées sur lesquelles les jeunes enfants ont plaisir à danser.

Créer des réseaux élargis de soutien

La dernière piste d'action « de l'approche centrée sur la famille invite les SGEE à créer des réseaux élargis de soutien autour des familles[75] ». À cette fin, diverses activités peuvent permettre aux parents qui le souhaitent de se rencontrer, de tisser des liens entre eux et, éventuellement, de s'entraider. Les rencontres collectives de parents au début de l'année ou l'utilisation des locaux du SGEE pour organiser, en collaboration avec les tables de concertation en petite enfance, des groupes d'échanges entre les parents sur des sujets qui les intéressent sont des exemples de ce type d'initiative. Le fait de pouvoir compter sur un bon réseau social constitue un facteur de protection pour la famille et l'enfant.

---

xxxii Stéréotype : « Opinion toute faite s'imposant, comme un cliché, aux membres d'une collectivité. » Source : [http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17585811].

« Les stéréotypes sont donc des images figées et simplifiées qui sont créées en généralisant le comportement de quelques individus à propos d'un groupe entier. Cela implique qu'on attribue des caractéristiques spécifiques à une personne, seulement parce qu'elle fait partie d'une culture particulière. »

Source : [https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/sprx/frz/pers/moureaux/proj/seminar/g1-introduction/G1-stereotypes].

Le SGEE est également un lieu propice pour faire circuler l'information sur les ressources diversifiées, qu'elles soient communautaires ou municipales, du domaine de la culture et du loisir, de la santé et des services sociaux ou de nature économique. Dans cette optique, les SGEE peuvent être des promoteurs essentiels des activités de tous les organismes qui travaillent auprès des familles dans leur communauté.

Encore ici, dans une perspective de partenariat, la consultation des premiers intéressés permet de bien saisir les moyens les plus appropriés pour faire circuler l'information et favoriser les échanges entre les familles. Lorsque les SGEE créent des canaux de communication accessibles et visibles à l'usage des familles, des réseaux naturels de soutien propres à diminuer l'isolement vécu par de nombreux parents se développent par eux-mêmes[76].

Orienter ses actions en matière d'intégration de la diversité

Dans les localités qui accueillent des familles à l'origine culturelle multiple, les SGEE ont tout intérêt à élaborer une politique d'intégration de la diversité. Cette politique oriente les interventions éducatives et les relations avec les familles de façon à offrir des expériences adaptées aux besoins des enfants, respectueuses de leurs particularités culturelles et cohérentes avec le programme éducatif appliqué au SGEE. Le ministère de la Famille a publié le *Guide pour l'élaboration d'une politique d'intégration des enfants de nouveaux arrivants et de gestion de la diversité dans les services de garde éducatifs*[77] afin de soutenir les SGEE dans cette démarche.



Un babillard est installé dans le SGEE en milieu familial dans le but d'échanger de l'information susceptible d'intéresser l'ensemble des familles. C'est ainsi que des bottes d'hiver ont pu être échangées, que l'invitation à la fête d'anniversaire de Sophie, destinée aux autres enfants, a été lancée par ses parents et qu'une demande de rouleaux de carton récupérés a été lancée par Kim, la RSGE. Les dépliants de promotion des activités destinées aux familles dans la localité sont également épinglés sur ce babillard.

La création d'un partenariat entre le SGEE et les parents est un moyen d'appliquer certaines orientations données par les fondements théoriques de ce programme. Ainsi, en accord avec l'humanisme, ce premier principe de base valorise la confiance réciproque à cultiver entre l'équipe du SGEE et les parents ; cette confiance réciproque soutient l'établissement d'une relation affective significative entre le personnel éducateur ou la RSGE et l'enfant, décrite dans la théorie de l'attachement, en contribuant au sentiment de sécurité de celui-ci. Ce principe vise par ailleurs l'enfant lui-même, son environnement familial, son milieu éducatif et sa communauté, comme le préconise l'approche écologique. En effet, le partenariat avec les parents contribue à la mise en place de facteurs de protection touchant le développement de l'enfant lorsqu'il est au SGEE et lorsqu'il est à la maison : il favorise le bien-être de ses parents et leur contribution à son développement ; il contribue à élargir le réseau social de sa famille et à établir des liens entre ces différents systèmes. Enfin, le partenariat avec les parents, en alimentant la connaissance de l'enfant et l'intervention individualisée auprès de lui au SGEE, participe à son apprentissage actif.

En terminant, rappelons que la relation qui se tisse entre le personnel éducateur, les RSGE, incluant ses assistantes, et les parents est favorisée par certaines décisions relevant de la gestion, comme celles concernant les horaires de travail, la formation du personnel ou la mise en place de moyens d'échange variés et adaptés.

Et dans notre SGEE ?



- Comment les parents et leurs pratiques parentales sont-ils perçus ? Dans quelle mesure les postulats inscrits à la page 66 suscitent-ils l'adhésion des membres de notre équipe éducative ?
- Serions-nous à l'aise comme parents avec un SGEE qui adopte nos façons de faire avec les familles ?
- Quels sont les exemples d'application de ce principe de base dans notre SGEE ?
- Quelles sont nos forces dans les communications avec les parents ?
- Quelles sont nos difficultés dans nos communications avec les parents ?
- Quels changements serait-il nécessaire d'apporter à notre approche auprès des parents afin de tirer pleinement profit de l'interaction avec eux pour soutenir le développement de leurs enfants ?
- Quelles sont nos façons de faire pour collaborer avec les parents lorsqu'un enfant vit des difficultés ?
- Comment travaillons-nous avec les parents qui ne partagent pas certaines valeurs véhiculées au SGEE ?
- Quelles consultations individuelles ou collectives des mères et des pères pourraient nous aider à mieux répondre à leurs besoins ?

4.2 CHAQUE ENFANT EST UNIQUE

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le développement global s'accomplit selon des séquences sensiblement communes que les enfants parcourent à un rythme individuel. Nous avons également vu, dans la section portant sur l'approche écologique, que chaque enfant présente des caractéristiques qui relèvent de facteurs héréditaires ou génétiques (sexe, taille, etc.), tandis que d'autres découlent de facteurs liés à l'environnement (conditions économiques, culturelles, éducatives, sociales ou autres). Chaque enfant est donc un être unique en raison de cette combinaison singulière des facteurs héréditaires et des facteurs environnementaux qui façonnent son développement[xxxiii].

Appliquer le principe « Chaque enfant est unique » dans ses interventions, c'est chercher à comprendre la réalité de chacun des enfants du groupe en respectant ses différences et ses particularités individuelles et familiales. C'est accompagner ses avancées en s'appuyant sur sa curiosité naturelle pour l'amener plus loin.

xxxiii 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.

C'est respecter son rythme de développement pour faire en sorte qu'il explore et expérimente en profondeur ce qui suscite son intérêt. C'est faire preuve d'un intérêt authentique pour sa personne, son milieu de vie et ses goûts. C'est interagir avec elle ou lui sans égard aux stéréotypes attribués à son genre, à son apparence ou à son origine culturelle, et les déconstruire lorsqu'ils sont évoqués dans le groupe d'enfants, en relevant, notamment, leur iniquité. C'est également lui offrir de vivre de nouvelles expériences afin de nourrir sa curiosité et d'élargir ses champs d'intérêt. Ce faisant, les adultes qui en ont la responsabilité au SGEE lui permettent d'acquérir la sécurité affective et lui offrent l'accompagnement dont il a besoin pour se développer.

Dans sa famille, Camille est habituée à des démonstrations affectueuses explicites. Aussi réclame-t-elle un contact privilégié avec l'éducatrice en arrivant le matin au SGEE, tandis qu'Aaron se dirige directement vers les jouets après un « bonjour » discret. L'éducatrice se donne des intentions éducatives pour chacun des enfants, en fonction de qu'il ou elle est. Elle prend le temps de câliner Camille en discutant avec elle de sa soirée, ce qui permet de soutenir à la fois son développement affectif et le développement de son langage. Elle rejoint ensuite Aaron et l'observe pour décider s'il est approprié d'interagir avec lui ou s'il vaut mieux attendre la collation pour échanger à propos de son jeu.

Au SGEE, on ne s'attend pas à ce que tous les enfants fassent toujours la même chose en même temps. Le processus de l'intervention éducative propose les moyens nécessaires pour mettre en œuvre un accompagnement individualisé de chaque enfant, à l'intérieur d'un groupe. La communication régulière avec les parents constitue un moyen de premier ordre pour intervenir auprès de l'enfant à partir d'intentions éducatives adaptées à chacun et chacune.

Il est important de voir aussi en l'enfant qui présente des besoins particuliers, une déficience ou un handicap, un être unique, comme tous les autres enfants. Les lieux, le matériel et les interventions peuvent être adaptés à ses besoins particuliers.



Les interactions avec ses parents sont généralement plus soutenues, particulièrement pendant la période au cours de laquelle des ajustements sont apportés. L'application de ce principe de base conduit ainsi à tenir compte de l'enfant ayant des besoins particuliers au même titre que de chaque enfant du groupe.

Que le petit Thomas fasse le parcours du jeu en rampant en raison d'une incapacité plutôt qu'en sautant, personne ne s'en étonne. Le groupe, enthousiaste, encourage Thomas à avancer à sa manière ! Léon, leur éducateur, s'assure toujours que chacun et chacune, quelles que soient leurs particularités, puissent participer aux expériences qu'il propose aux enfants.

Avec l'aide de l'orthophoniste du centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS), l'éducatrice a confectionné un imagier pour faciliter la communication avec Lucas, 3 ans, qui a un retard de langage. À son grand étonnement, l'imagier sert tout autant à stimuler le développement du langage de Suzie, qui n'a pourtant aucun retard sur ce plan[78].

Appliquer ce principe de base quotidiennement dans les SGEE pourrait sembler irréaliste à celles et ceux qui proposent et animent une grande part des activités vécues par les enfants ou qui privilégient les activités clés en main présentées dans de nombreux ouvrages ou sites Web. L'adoption d'une approche cohérente avec ce programme éducatif conduit surtout à planifier l'accompagnement des enfants à partir de l'analyse des observations de chacun d'eux, réalisées tour à tour et selon un horaire souple qui s'adapte aux besoins des enfants et du groupe, lesquels émergent au jour le jour. Ce principe doit également guider la production du dossier éducatif de l'enfant. Ce dossier doit être complété en tenant compte du rythme de chacun des enfants et en évitant les comparaisons entre ceux-ci.

Et dans notre SGEE ?

- Comment ce principe de base s'incarne-t-il ? Que faisons-nous pour connaître et reconnaître l'unicité de chaque enfant ?
- Quels moyens employons-nous pour suivre de près le développement de chaque enfant ?
- Comment procédons-nous pour accueillir les enfants qui ont des besoins particuliers et accompagner le développement de leur plein potentiel ?
- Quels seraient les contenus à traiter dans une éventuelle politique d'intégration des enfants handicapés ?
- Comment applique-t-on ce principe au moment de rédiger le dossier éducatif de l'enfant ?



4.3 L'ENFANT EST L'ACTEUR PRINCIPAL DE SON DÉVELOPPEMENT[xxxiv]

Le jeune enfant est unique et la majorité de ses apprentissages découlent d'une aptitude naturelle et d'une motivation intrinsèque à se développer. L'enfant apprend dans l'action, par l'exploration, l'interaction, l'observation, l'imitation et l'écoute : sa pensée se structure à partir de ce qu'il ressent, voit, entend, touche, sent et goûte. Grandir et se développer est donc une démarche essentiellement active dont l'enfant est l'acteur principal.

Le terme « principal » laisse entendre que, s'il appartient à l'enfant lui-même de donner la direction de ses apprentissages, d'autres acteurs, ses parents et les adultes qui interviennent auprès de lui au SGEE, notamment, sont étroitement impliqués dans son développement. En effet, l'apprentissage et le développement de l'enfant découlent avant tout d'une expérience sociale qui comporte des interactions riches de sens entre les enfants et les adultes, et entre les enfants eux-mêmes.

Si l'on évite de structurer chaque minute de la journée, les enfants nous surprennent par leur utilisation créative du nouveau matériel mis à leur disposition[79]. Leur capacité d'apprendre par eux-mêmes à partir de leurs initiatives donne d'ailleurs lieu à une vaste gamme d'apprentissages. Lorsque des séquences d'activités sont déterminées à l'avance par l'adulte, par exemple selon les capacités généralement attribuées au groupe d'âge des enfants, mais sans égard à leur rythme individuel, à leurs champs d'intérêt et à leur unicité, les jeunes enfants réaliseraient moins d'apprentissages[80].

Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur les fondements théoriques de ce programme, l'intervention de style démocratique permet de donner autant de place que possible aux choix et aux décisions des enfants. Dans un contexte favorable à leur apprentissage actif, ces derniers amorcent des jeux à partir de leurs champs d'intérêt, choisissent du matériel et décident de son utilisation, l'explorent avec tous leurs sens, le transforment et le combinent à leur manière tout en parlant entre eux (ou en communiquant de façon non verbale).

xxxiv Ce principe de base remplace « L'enfant est le premier agent de son développement ».

Le personnel éducateur ou les RSGE accompagnent les enfants dans leurs apprentissages sans leur dire quoi faire ou comment le faire. Ils les encouragent plutôt dans leurs propres initiatives et découvertes afin de garder intacte leur motivation naturelle et de nourrir leur plaisir d'apprendre, tout en saisissant les occasions d'apprentissage à mesure qu'elles surviennent. En effet, les adultes observent les enfants, planifient des expériences à leur faire vivre à partir des thèmes abordés dans leurs jeux, pour le prolonger et le complexifier. Ils interagissent avec eux avec discernement pour éviter de les détourner d'une activité qui fonctionne bien, mais pour les aider lorsqu'ils en ont besoin. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2 qui porte sur les dimensions de la qualité éducative, le personnel éducateur et les RSGE mettent à la disposition des enfants du matériel varié et attrayant, organisent le déroulement de la journée et aménagent l'espace pour répondre à leurs besoins. À l'occasion, ils ou elles proposent également des expériences qui offrent aux enfants la possibilité de faire des choix et qui contribuent à enrichir les apprentissages de ceux-ci.

Considérer l'enfant comme l'acteur principal de son développement exige toutefois une planification souple et ouverte ainsi qu'une certaine tolérance à l'ambiguïté, puisque cela implique de s'adapter constamment aux besoins changeants des jeunes enfants.

Les expériences qui conduisent les enfants à planifier leurs jeux, à passer à l'action et à faire un retour sur leur expérience, comme le jeu en atelier libre, contribuent beaucoup à faire de chaque enfant l'acteur principal de son développement. En ces occasions, c'est de façon explicite qu'ils endossent la responsabilité de leurs apprentissages.

Dans le local de Louise, c'est le branle-bas de combat. Les enfants ont planifié toute une décoration pour le temps des fêtes. L'éducatrice a rapidement regroupé le matériel nécessaire et se prépare à travailler avec un sous-groupe d'enfants à la fabrication de guirlandes. Ce projet proposé par les enfants soulève leur enthousiasme et suscite des questions intéressantes : Faut-il prévoir des biscuits pour le Père Noël au SGEE ? Visite-t-il les endroits qui sont fermés pour le temps des Fêtes ? Les enfants et leur éducatrice décident de préparer un message que le Père Noël pourra lire s'il vient au SGEE afin de lui expliquer qu'ils sont en congé de garderie, mais qu'il les trouvera bien sagement couchés, chacun chez eux, pendant la nuit de Noël.

Angélique suit les conversations des poupons en prenant bien soin de respecter les tours de parole. Ainsi, lorsque William commence à babiller en agitant ses jambes, elle s'approche de lui, démontrant par son attitude qu'elle est à son écoute. Quand il fait silence, son éducatrice lui parle doucement en répétant ses sons, puis se tait pour que le bébé reprenne son tour de parole. Angélique soutient ainsi le développement du langage du bébé à partir de ses initiatives.

Et dans notre SGEE ?

- À quelle fréquence les enfants sont-ils invités à faire des suggestions et des propositions et à trouver des réponses à leurs questions ?
- Dans quels contextes partage-t-on les décisions avec les enfants ?
- Comment les enfants se comportent-ils lorsqu'ils sont conviés à faire preuve d'initiative ?

4.4 L'ENFANT APPREND PAR LE JEU

Au cours de l'enfance, le jeu et l'apprentissage sont intimement liés : le jeu permet à l'enfant d'apprendre et exige des efforts de sa part. Bien que très sérieux pour elle ou lui, le jeu se réalise dans un climat enjoué dans lequel la spontanéité, le plaisir, le rire, les taquineries, l'espièglerie et la créativité sont encouragés. Certains chercheurs croient que c'est peut-être pour avoir le temps de jouer que la période prolongée de l'enfance existe chez l'être humain[81]. Les enfants sont hautement motivés par le jeu parce qu'ils y prennent généralement plaisir, ce qui lui confère un pouvoir particulier pour soutenir leurs apprentissages et leur développement[82].

Le jeu est une « activité physique, mentale ou sociale, basée sur le plaisir, pratiquée par l'enfant d'une manière gratuite, volontaire, spontanée et libre[83] ». Pour le jeune enfant, c'est le moyen par excellence d'explorer le monde, de le comprendre, de l'imaginer, de le modifier et de le maîtriser.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, qui porte sur les fondements théoriques, la capacité naturelle que l'enfant a de jouer en explorant le monde qui l'entoure est intiment liée aux soins qui lui sont donnés et à sa sécurité affective ainsi qu'au processus de l'attachement. « L'enfant est disposé à jouer lorsque ses besoins physiologiques et émotionnels sont comblés[84]. »

Le jeu : un besoin et un droit

« L'importance du jeu pour le bien-être des enfants est largement reconnue par des organismes internationaux comme l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire (OMEP), le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)[85]. » De son côté, le Conseil canadien de l'apprentissage a diffusé, en 2012, une déclaration sur l'importance du jeu dans les interventions en soutien au développement global de jeunes enfants[86]. Tous les enfants ont besoin de jouer et en ont le droit.



Les recherches sur le jeu ont permis de mettre en lumière un certain nombre de caractéristiques qui le distinguent des autres activités humaines. Le jeu est[87] :

- « motivé intrinsèquement[xxxv] ;
- contrôlé par les joueurs ;
- non littéral (pas “pour vrai”) ;
- libre de règles imposées de l’extérieur [contrôlé par les joueurs] ;
- caractérisé par l’engagement actif des joueurs. »

4.4.1 L’importance du jeu pour le développement global des jeunes enfants

« Dans le jeu du jeune enfant, le développement global est sollicité, chaque domaine contribuant à mener à bien ses activités[88]. » « Le jeu de l’enfant lui offre aussi un contexte d’apprentissage signifiant[89]. »

Domaine physique et moteur

Le jeu, et particulièrement le jeu actif au cours duquel l’enfant est en mouvement, est la voie royale du développement physique et moteur du jeune enfant. Par le jeu, le jeune enfant s’intéresse au monde qui l’entoure en l’explorant avec tous ses sens, pratique ses habiletés motrices et agit sur son environnement en manipulant les objets qui attisent sa curiosité. En jouant, il ou elle prend des risques physiques calculés, mesure ses limites et gagne de jour en jour plus d’autonomie. Dans le jeu avec ses pairs, l’enfant apprend également à contrôler ses gestes.

Domaine social et affectif

Pendant la petite enfance, le jeu est essentiel au développement affectif du jeune enfant. Il est source d’autonomie et de fierté. Parce qu’il permet à l’enfant de mettre en œuvre ses idées et d’acquérir des habiletés, il favorise chez lui ou elle la confiance et l’estime de soi. Le jeu n’est pas une source de stress, même si le jeune enfant y consacre beaucoup d’efforts et s’y adonne avec le plus grand sérieux[90]. En jouant, l’enfant affronte ses peurs et trouve un exutoire pour évacuer ses tensions et ses frustrations[91]. Lorsqu’il est au SGEE, le jeu soutient le développement affectif de l’enfant et contribue à son sentiment de sécurité affective[92].

En raison, notamment, des interactions qu’il suscite, le jeu a une importance considérable pour le développement social des enfants. « Plus l’enfant avance en âge, plus il partage le jeu avec ses pairs, raffinant par la même occasion sa capacité d’établir des relations interpersonnelles harmonieuses […][93]. » En jouant, il imite et expérimente les différents rôles qu’adoptent les personnes qui l’entourent (mère, père, médecin, éducatrice, marchand, etc.) et leurs comportements. Le jeu offre aux enfants une puissante motivation pour acquérir les capacités de résoudre des conflits interpersonnels et un contexte qui leur permet de les développer. En effet, puisque le jeu n’est un jeu que s’il est librement consenti, des terrains d’entente doivent nécessairement être trouvés pour que les joueurs le poursuivent malgré leurs désaccords.

xxxv Motivation intrinsèque : motivation issue de l’intérêt et de l’attrait de l’enfant lui-même plutôt que d’un renforcement positif extérieur, comme les récompenses ou les félicitations.

Domaine langagier

Le jeu offre de multiples occasions de se développer sur le plan du langage. Il suscite les interactions et la communication. Il permet à l'enfant d'exprimer son idée ainsi que de nommer ses goûts et ses préférences. En jouant, l'enfant s'approprie le vocabulaire qu'il ne connaît pas, mais qui est employé par ses pairs (par exemple, « Chez nous, c'est un banc, chez Rosalie, on appelle ça un « tabouret » »). En nommant ce que l'enfant fait en jouant, le personnel éducateur ou la RSGE lui permet d'enrichir son langage à partir de situations concrètes, au sein desquelles il est actif, ce qui facilite sa mémorisation. Les jeux avec les mots, comptines, chansons, mots qui chantent, etc. permettent de sensibiliser les enfants aux sons qui composent les mots et les phrases.

Domaine cognitif

Le jeu stimule de façon appropriée le développement cognitif du jeune enfant. Pendant le jeu, la pensée est centrée sur le processus plutôt que sur le but de l'activité ; c'est l'une des raisons pour lesquelles le jeu place l'enfant dans un état d'esprit idéal pour apprendre et créer. L'enfant décide, par exemple, de regrouper les petites autos par couleurs et c'est l'action de les regrouper qui revêt de l'importance pour elle ou lui, et non le fait d'obtenir les ensembles en question. Le but étant considéré comme secondaire, la peur de l'échec est absente du jeu et les joueurs se sentent libres d'expérimenter de nouvelles façons de faire[94].

Si le jeu amorcé par l'enfant est libre de règles imposées de l'extérieur, il repose sur des règles que se donnent le ou les joueurs[95] eux-mêmes : pousser un ballon avec le pied pour qu'il effectue la plus longue trajectoire possible ; construire, à partir d'une image mentale, un bâtiment avec des blocs ; rester dans son personnage pendant le jeu symbolique, etc. De leur côté, les instructions qui structurent les jeux de règles, tels que le loto ou le jeu de serpents et d'échelles, peuvent toujours être transformées selon la volonté des joueurs. Le respect de ces règles exige que des efforts conscients soient déployés pour les garder en tête et les respecter, pour que la mémoire de travail soit activée.

En incitant l'enfant à freiner certains élans, à faire preuve de souplesse et à respecter une structure dans une situation qui lui procure un maximum de plaisir, le jeu contribue à l'acquisition d'autres capacités liées aux fonctions exécutives. Il offre un terrain fertile au raisonnement de haut niveau, à la résolution de problèmes, aux initiatives qui mobilisent la créativité[96] et il fait appel à son imaginaire. Au SGEE, l'espace et le matériel prévus pour jouer ainsi que l'accompagnement des enfants font du jeu une activité stimulante, exigeante, captivante et créative, propice au développement du plein potentiel de chaque enfant.



Jouer pour se préparer à l'école

« Il est particulièrement important de se montrer vigilant quant aux approches éducatives mises en place dans les services de garde éducatifs à l'enfance et à l'éducation préscolaire, voire dans toutes les activités proposées aux jeunes enfants. Dans le but de mieux préparer les enfants à l'école, le jeu est parfois remplacé par des activités misant davantage sur les contenus à transmettre que sur la réponse aux besoins d'apprentissage et de développement de chacun. Cette orientation peut compromettre la préparation à l'école en exacerbant chez certains des problèmes affectifs et sociaux[97, 98]. La crainte de l'échec que vivent certains enfants devant les activités qui dépassent leurs capacités les place en situation de stress. Cette situation est problématique puisque le jeu est leur moyen privilégié de combattre le stress et que le temps qu'ils peuvent y consacrer, dans ce contexte, diminue[99]. »



4.4.2 Les formes de jeu

Il existe différentes nomenclatures du jeu. Celle de Piaget, encore très pertinente aujourd'hui, en indique quatre formes : le jeu d'exercice, le jeu symbolique, le jeu de construction et le jeu de règles. Toutes les formes de jeu contribuent au développement global des enfants, ce qui devrait inciter les SGEE à fournir une grande diversité de possibilités à cet égard.

Le jeu d'exercice

Le jeu d'exercice, le premier jeu auquel s'adonne le jeune enfant, consiste à répéter plusieurs fois un geste ou une activité, comme agiter les mains, saisir ses pieds, prendre puis lancer un objet, le frapper au sol pour produire un son, sauter d'un banc à répétition. Pendant le jeu d'exercice, l'enfant s'amuse à pratiquer des gestes et des mouvements jusqu'à les maîtriser.

Les mouvements répétitifs des bébés et les jeux de mains complexes que les enfants répètent dans les cours d'école font partie du jeu d'exercice.

Le jeu symbolique

« Le jeu symbolique est une manifestation de la fonction symbolique[100]. » Il apparaît lorsque le jeune enfant peut concevoir qu'un objet qu'il ne voit pas existe bel et bien, une acquisition nommée « permanence » de l'objet. Il implique une situation imaginaire et, pour les niveaux de jeu symbolique plus avancés, un ou des rôles (à interpréter avec des figurines ou avec son propre corps) ainsi que des règles élaborées par le ou les joueurs.

« Le jeu symbolique apparaît entre 18 mois et 2 ans, lorsque l'enfant commence à faire semblant d'exécuter une action de sa vie, en dehors de son contexte (semblant de dormir, de manger, etc.). L'imitation différée lui permet ensuite d'évoquer un modèle absent (action, mère, père, personnage, animal…). Il s'accommode ainsi de la réalité en l'imitant telle qu'il la perçoit. Le processus se poursuit par des jeux de "faire semblant", au cours desquels l'enfant attribue lui-même des rôles aux objets et aux personnages qu'il s'invente ou qu'il manipule. Il assimile ainsi la réalité. Apparaissent ensuite des scénarisations de plus en plus complexes[101]. »

Ainsi, au premier niveau de jeu symbolique[xxxvi], l'enfant : imite des actions isolées de la vie quotidienne ; ne considère pas l'ordre habituel des actions (peut faire semblant

xxxvi Ces quatre niveaux de jeu sont tirés des ouvrages d'Elena Bodrova et Deborah J. Leong (2009), qui présentent la théorie historico-culturelle du développement des jeunes enfants de Lev S. Vygotsky.

d'essuyer la vaisselle avant de faire semblant de la laver) ; utilise des objets réalistes (des objets usuels ou des miniatures) ; choisit ses actions en fonction des objets disponibles (imite un pompier parce qu'un casque de pompier est disponible) ; ne nomme pas encore de rôles, ni ne définit de règles[102, 103].

Au deuxième niveau du jeu symbolique, « l'enfant combine quelques actions dans un scénario simple et répétitif ; met en scène des actions de sa vie quotidienne ; nomme son rôle et énonce aux autres enfants les actions qu'il effectue ; ne considère pas les règles ; s'engage pendant une courte période de temps avec un petit nombre de pairs[104, 105]. »

Au troisième niveau du jeu symbolique, « l'enfant choisit et décrit son rôle avant le début du jeu ; entre en relation avec les autres personnages ; met en scène des scénarios de jeu plus longs et plus variés ; s'inspire de son vécu ; respecte des règles associées au scénario ; peut faire de la métacommunication[106, 107] », c'est-à-dire qu'il peut parler du jeu et de la communication entre les enfants pendant le jeu.

Nourrir le désir d'apprendre par le jeu symbolique

« Le jeu symbolique prépare naturellement l'enfant à l'école et à la vie tout en respectant son unicité. Le contexte du jeu fournit des occasions d'entrer en relation avec les autres et, ainsi, il permet de réfléchir aux interactions, d'expérimenter des conduites sociales, de devenir compétent […]. Les scénarios de jeu qui découlent des préférences des enfants cultivent le désir d'apprendre… et leur donnent le goût de l'école[108]. »



Autour de l'âge de 5 ans, le jeu symbolique de quatrième niveau se complexifie avec l'inclusion de représentations et d'actions symboliques. Un couvercle peut alors représenter une soucoupe volante, par exemple, et un sautillement, imiter les secousses d'un véhicule en déplacement. Il est qualifié de « mature » lorsque les caractéristiques suivantes sont réunies[109] :

- le langage est employé pour imaginer un scénario ;
- des thèmes complexes sont étroitement liés. En allant faire une visite au jardin zoologique, le personnage tombe et doit se rendre à l'hôpital, par exemple ;
- les rôles sont complexes et à multiples facettes. Par exemple, la maman prend soin d'un bébé avant d'aller travailler, elle fait son travail puis revient à la maison, où elle prépare un gâteau pour souligner la Saint-Valentin ;
- le jeu se prolonge sur une longue période, parfois sur plusieurs jours.

Le local des grands de France bouillonne d'activité ces jours-ci. Et pour cause : plusieurs enfants de son groupe ont été happés par un grand jeu symbolique, amorcé il y a plusieurs jours à la suite de l'observation de la réparation d'une rue adjacente au SGEE. Cette sortie éducative a suscité les questions des enfants et a conduit l'éducatrice à récupérer des matériaux variés pour leur permettre de réaliser leurs propres travaux de construction. De telles sorties éducatives permettent aux enfants de vivre une expérience commune et à l'extérieur du SGEE, ce qui suscite souvent de nouvelles initiatives de leur part.

Le jeu symbolique offre des occasions de s'activer dans tous les domaines de son développement. « L'enfant raffine […] son langage, tout en apprenant à coordonner son action avec celle des autres. Il résout des problèmes en faisant appel à ses capacités cognitives, il utilise sa motricité fine pour boutonner son déguisement ou lacer ses souliers et il construit peu à peu son identité en exprimant ses préoccupations[110]. »

Jeu de construction[xxxvii]

Le jeu de construction comprend tous les jeux qui consistent à assembler des objets ou des matériaux de diverses formes, matières ou couleurs. Il comprend les casse-tête, les jeux de blocs ainsi que tout ce qui permet de jouer avec des matériaux d'arts plastiques (dessin, peinture, collage, modelage, assemblage, etc.). Le jeu de construction implique la manipulation d'objets et de matériaux en vue de créer quelque chose.

Chez Rosemary, les enfants ont toujours accès à une grande boîte remplie de matériaux d'assemblage et de collage. Ce matin, Yan et Corine y cherchent le matériel nécessaire pour fabriquer des bateaux. À leur demande, leur RSGE leur fournit de la colle et du ruban adhésif pour assembler les différentes parties du bateau qu'ils ont fabriquées avec du carton.

Jeu de règles

Les jeux de règles (billes, jeux de société, cache-cache, etc.) se jouent en groupe d'au moins deux personnes et exigent que les joueurs respectent certaines règles. Les règles généralement associées au jeu peuvent être suivies par les enfants, mais ces derniers ont tendance à les transformer et à en inventer de nouvelles. L'important, dans le jeu de règles, est que les enfants respectent les règles convenues entre eux, qu'elles soient ou non de leur cru.

4.4.3 Les interactions sociales pendant le jeu

L'organisation sociale du jeu des jeunes enfants, c'est-à-dire les façons dont les enfants sont en relation les uns avec les autres pendant le jeu, évolue à mesure qu'ils grandissent. Ces différents types d'organisation sont présentés dans les paragraphes qui suivent. Les quelques renseignements concernant l'âge des enfants sont donnés à titre indicatif seulement. Il est important de noter que les formes de jeu s'accumulent, les enfants s'adonnant aux nouvelles formes tout en continuant de jouer à celles qui leur sont familières.

Le jeu solitaire (0 à la vie adulte)

L'enfant ne s'engage pas dans une activité précise, mais regarde autour de lui. Il joue seul pour satisfaire ses propres besoins, avec des jouets différents de ceux qui l'entourent. Il est absorbé par son activité.

Le jeu spectateur ou d'observation (0 à 2 ans environ)

L'enfant regarde ce que les autres font et imite les comportements qu'il observe, mais il ne prend pas part à leur jeu.

xxxvii Certains auteurs emploient plutôt l'expression « jeu d'assemblage ».

Le jeu parallèle (environ 2 ans et +)

L'enfant accepte l'autre et joue à côté de lui. Il utilise les mêmes types de jouets, mais ne les partage pas. Il apprivoise la présence de ses camarades tout en étant très actif dans son jeu.

Le jeu associatif (environ 3 ans)

L'enfant joue avec un camarade en interagissant et en partageant ses jouets, mais ils n'ont pas de but commun. Ils peuvent donc échanger des idées ou des jouets, mais ils ont chacun leur propre but.

Le jeu coopératif (environ 4 et 5 ans)

Les enfants partagent un but commun et jouent en groupe. Ils s'assignent des rôles et le jeu se déroule sous forme de scénario.

Les poursuites et les jeux de bataille

« Au cours des dernières décennies, les enfants ont eu de moins en moins d'opportunités de se livrer à des jeux libres, à cause de la multiplication des activités structurées (par ex. : les activités sportives ou les cours de musique ou de danse) et d'une intolérance croissante envers tout ce qui pourrait être interprété comme de l'agressivité. Comme elles entraînent un risque de blessure accidentelle ou sont perçues comme des opportunités de contact violent, les activités ludiques turbulentes – qui impliquent par exemple de se pourchasser, de se bagarrer ou de se chamailler – constituent la forme de jeu la plus sévèrement réprimée[111]. »

Des consensus se dessinent pourtant chez les chercheurs en ce qui concerne le jeu de bagarre. Il revêt toutes les caractéristiques du jeu plutôt que de l'agression et les enfants en bénéficient sur plusieurs plans[112] :

- **« Avec le jeu de bagarre, les enfants développent leurs habiletés physiques et motrices : leur connaissance des mouvements de leur corps et leur contrôle ;**
- **ils élaborent leur langage à travers la communication verbale et non verbale, incluant leurs habiletés à percevoir, inférer et décoder ;**
- **ils acquièrent des habiletés sociales avec le tour de rôle, la négociation, ainsi que l'établissement et le maintien des relations amicales ;**
- **ils apprennent à prendre des risques calculés[113]. »**

Plutôt que d'interdire les jeux de poursuite et de bataille, il est suggéré de s'assurer qu'ils procurent du plaisir aux enfants et qu'ils se déroulent dans le respect mutuel. Il est également recommandé de les encadrer de façon telle que les blessures physiques et psychologiques potentielles soient réduites le plus possible. À cet effet, les éducatrices, les éducateurs et les RSGE peuvent agir comme modèles, organiser l'espace intérieur et extérieur, implanter [avec les enfants] des règles à leur égard et les superviser de façon à pouvoir intervenir lorsque nécessaire[114].

4.4.4 Accompagner le jeu des enfants

L'approche éducative préconisée dans ce programme vise à tirer profit de tout le potentiel qu'offre le jeu des enfants, quels que soient leurs besoins et leurs caractéristiques, pour soutenir leur développement global. Cela implique la présence de l'adulte parfois discrète, parfois active, mais toujours intéressée et attentive.

« L'accompagnement du jeu exige une observation soutenue pour pouvoir l'enrichir en procurant à l'enfant de nouveaux éléments, objets de jeu, matériaux, questions ou vocabulaire, qui lui permettent de réaliser des apprentissages. Le soutien du jeu requiert donc une discrète assistance apportée par des adultes imaginatifs, qui maîtrisent les étapes et les multiples facettes du développement des jeunes enfants et qui agissent sur la base d'intentions éducatives. [Cet accompagnement mise à la fois sur une place active de l'enfant dans son développement et sur un rôle de médiateur par l'adulte.][115, 116] ».

Dans le contexte de l'apprentissage actif, l'une des principales tâches du personnel éducateur et des RSGE est d'accompagner les jeunes enfants dans le jeu qu'ils initient, à partir du processus de l'intervention éducative. Cela exige qu'ils se tiennent à l'écart pour observer lorsque le jeu maintient l'attention des enfants et les pousse à trouver leurs propres solutions aux problèmes qu'ils rencontrent. Cela implique aussi d'étayer, au moment opportun, les apprentissages qu'ils réalisent dans leur jeu sur la base de cette observation pour le relancer, le complexifier ou dialoguer avec les enfants en vue de les soutenir ou de rendre visible l'évolution de leurs habiletés. « Il s'agit d'être présent et disponible, sans briser l'élan exploratoire de l'enfant[117]. »

L'accompagnement des poupons dans leurs jeux peut consister à interagir directement avec eux, dans le contexte de leur jeu d'exercice, par exemple, en prenant l'objet tendu par l'enfant avant de le lui redonner. Le personnel éducateur ou la RSGE peut également « nommer les émotions du bébé, les objets, les bruits, les mouvements qu'il découvre ou lui parler pour l'aider à résoudre ses problèmes[118] ». D'autres interventions sont de nature indirecte, touchant essentiellement l'organisation de l'espace et le matériel.

Selon certaines recherches, les interventions indiquées ci-dessous favorisent des niveaux de jeu supérieurs chez les jeunes enfants :

- « S'assurer que les enfants disposent de suffisamment de temps pour jouer ;
- Donner des idées de thèmes qui prolongent les expériences des enfants et enrichissent le jeu ;
- Choisir des accessoires et des jouets appropriés ;
- Aider les enfants à planifier leur jeu ;
- Surveiller l'évolution du jeu ;
- Encadrer les enfants qui peuvent avoir besoin d'aide ;
- Suggérer ou démontrer comment les thèmes peuvent être reliés ;
- Démontrer des façons appropriées de régler des conflits ;
- Encourager les enfants à s'aider les uns les autres pendant le jeu[119]. »

« On constate que le jeu du jeune enfant est rythmé par des temps d'arrêt ou de repos. Il a une capacité d'autorégulation qui lui permet d'alterner lui-même les moments d'action et de récupération. Respecter cette capacité lui permet d'acquérir une sécurité intérieure[120]. »

Les enfants qui ont peu d'expérience de jeu peuvent avoir besoin de modèles. Par leurs actions, des questions et des suggestions, les éducatrices, les éducateurs et les RSGE leur procurent cet accompagnement essentiel.

Au SGEE, l'enfant a des occasions de jouer avec d'autres, sous la supervision d'adultes spécialisés dans le développement des jeunes enfants qui peuvent accompagner son jeu pour en faire un outil d'apprentissage incomparable.

Et dans notre SGEE ?

- Qu'est-ce qui démontre que le jeu est valorisé dans les groupes de poupons ? Dans les groupes de trottineurs ? Dans les groupes d'âge préscolaire ?
- Selon les groupes d'âge, les enfants disposent en général de combien de temps pour amorcer et réaliser leur jeu ? Est-ce suffisant ? Pourquoi ?
- Comment informons-nous les parents de la valeur du jeu pour le développement de leur enfant ?
- Les enfants peuvent-ils répéter leurs jeux d'exercice autant de fois qu'ils le souhaitent ?
- À partir de quels critères choisissons-nous le matériel et les accessoires pour les jeux des poupons ?
- À partir de quels critères choisissons-nous le matériel et les accessoires pour le coin de jeu symbolique ?
- Les enfants les plus âgés s'adonnent-ils au jeu symbolique mature ? Que pourrait-on améliorer pour les inciter à le faire davantage ?
- À quelle fréquence le matériel dans le coin des blocs est-il renouvelé pour susciter l'intérêt des enfants ?
- Les enfants peuvent-ils s'adonner à des activités de création artistique pendant les périodes de jeu ? Quels matériaux met-on à leur disposition pour leur permettre de créer des images, des sculptures ou des accessoires pour leurs jeux ?
- Dans leurs jeux de règles, comment les enfants sont-ils soutenus pour être en mesure de respecter les règles qu'ils adoptent ?
- Comme équipe, sommes-nous d'accord pour accepter et encadrer les poursuites et les jeux de bataille ? Comment pourrions-nous procéder pour établir cet encadrement et communiquer nos nouvelles façons de faire aux parents ?

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

Le développement du jeune enfant est global. C'est un processus qui se déroule dans chacun des domaines en même temps (physique et moteur, cognitif, langagier, social et affectif), domaines qui s'influencent les uns les autres. Selon les champs d'intérêt de l'enfant, les activités auxquelles il s'adonne et l'environnement dans lequel il grandit, ces domaines interviennent toutefois à des degrés divers dans son développement[121].

Chaque expérience vécue, par sa richesse notamment, a le potentiel d'amener les jeunes enfants à la découverte de perceptions sensorielles, de façons de se mouvoir, de sentiments, d'interactions, de questions, de réflexions, de nouveaux moyens de s'exprimer et qui méritent d'être explorés. « En réalité, tous nous vivons globalement et chaque situation de notre vie affecte notre développement. Seulement, avec la maturation du système biologique et avec l'apprentissage […] nous avons la capacité de mobiliser notre attention sur des tâches qui exigent plus [sur un plan ou l'autre] de notre personne[122]. »

Le développement physique et moteur de l'enfant l'amène à être de plus en plus habile à explorer son environnement, et cette exploration nourrit son développement cognitif, notamment en le familiarisant avec les caractéristiques des objets. Le développement cognitif est soutenu par les personnes de son entourage, adultes ou enfants plus expérimentés, qui l'aident dans ses découvertes et agissent comme modèles. Le développement cognitif de l'enfant repose ainsi sur ses interactions sociales, mais également sur son développement affectif (sentiment de sécurité, confiance, estime de soi, etc.) qui le dispose à aller à la rencontre de son environnement physique et humain. Son développement langagier facilite sa communication avec les autres et lui offre des outils de plus en plus élaborés pour réfléchir et raisonner. Ainsi, la compréhension du sens des termes « pareil » et « différent », par exemple, ouvre la porte à toute une gamme de comparaisons entre les objets (grosseur, forme, couleur, etc.). À travers un processus global et intégré, chaque domaine contribue au développement du jeune enfant.

Dans le même esprit, la connaissance que l'enfant a des caractéristiques de son environnement en ce qui a trait à l'espace se construit à partir de son corps qui l'informe, par exemple, à travers sa vue et ses mouvements, de la distance à parcourir pour s'emparer d'un jouet. Le concept de distance lui-même est appréhendé à travers son développement cognitif alors que les mots liés à ce concept (loin, proche) amènent des apprentissages dans le domaine langagier.

Il est essentiel de comprendre l'importance de l'interaction entre les domaines de développement, mais également de connaître les composantes de chacun des domaines pour fournir aux enfants les occasions, le matériel et l'accompagnement nécessaires pour soutenir leur développement global. Ces composantes sont listées dans le tableau suivant et elles seront décrites dans le prochain chapitre.

Les domaines de développement			
Domaine physique et moteur	**Domaine cognitif**	**Domaine langagier**	**Domaine social et affectif**
Santé et sécurité Alimentation Sommeil Hygiène Développement sensoriel Schéma corporel Motricité globale Motricité fine	Attention Mémoire Fonction symbolique Catégories et concepts Raisonnement Éveil aux mathématiques Éveil aux sciences	Langage prélinguistique Langage oral Éveil à la lecture et à l'écriture Développement graphique	Attachement Tempérament Concept de soi Identité Compétences émotionnelles Compétences sociales

4.5.1 Une séquence et des processus

« Dans des conditions normales, la séquence de développement est la même pour tous les enfants ; il est donc possible de la prévoir[123]. » Les enfants franchissent les étapes de leur développement sensiblement dans le même ordre. Par exemple, le poupon réussit à se retourner lorsqu'il est couché avant de maîtriser la position assise ; il comprend quelques mots avant de pouvoir les prononcer ; il joue parallèlement à d'autres enfants avant de jouer avec eux.

Des processus particuliers sont également à l'œuvre dans le développement de l'enfant. Certains apprentissages en préparent d'autres, comme le fait de pointer un objet que l'adulte lui nomme prépare le jeune enfant à dire le mot à son tour. Les habiletés et les connaissances s'acquièrent en partant du plus simple vers le plus complexe. Ainsi, l'enfant fait d'abord des associations simples. Lorsqu'on lui met ses bottes de pluie, il attrape la manche de son imperméable déposé à ses côtés et se prépare à l'enfiler, sachant que le moment de l'habillage est venu et qu'avec des bottes de pluie, il aura sans doute besoin d'un imperméable. Peu à peu, sa capacité de raisonnement se complexifie et, lorsque son éducatrice sort les vêtements d'extérieur des enfants du groupe, il dit « dehors », établissant un lien de cause à effet : les vêtements sont sortis pour l'habillage en vue d'aller jouer à l'extérieur.

« Le jeune enfant […] construit également sa pensée à partir du concret, de l'observable, du perceptible[124] » et acquiert graduellement la capacité d'abstraction qui lui permettra de concevoir, par exemple, les signes de l'écriture, les lettres et les chiffres comme un moyen de représenter le langage oral. De même, l'enfant reconnaît les objets ou les personnes déjà vus et acquiert par la suite la capacité de les évoquer ou de se les rappeler en leur absence, à partir d'indices[125].

4.5.2 Une trajectoire individuelle

La séquence universelle de développement et les processus s'enchaînent pourtant selon la cadence individuelle de l'enfant dans chacun des domaines. C'est à son propre rythme qu'il ou elle évolue, en fonction de son bagage génétique unique, hérité de ses parents et de ses expériences particulières[xxxviii].

Parfois, l'enfant s'investit à répétition dans une action et avance à grands pas dans l'un des domaines de son développement, alors qu'il est beaucoup moins actif dans un autre domaine. Par son empressement et sa concentration lorsqu'il réalise certaines tâches et certains jeux, l'enfant donne des indices de la séquence de développement dans laquelle il se trouve. Lorsque ses actions perdent un peu de leur intérêt, l'éducatrice, l'éducateur ou la RSGE peut, à partir de cette information, l'accompagner dans l'étape suivante de son développement, dans sa zone proximale de développement, en lui donnant un peu d'aide pour relever un nouveau défi.

Le développement du jeune enfant s'effectue à travers des avancées, des plateaux qui donnent l'impression que l'enfant fait du surplace dans l'un ou l'autre des domaines et des retours à des niveaux déjà dépassés qui peuvent laisser croire à un recul dans ses apprentissages. Par exemple, une trottineuse pourrait revenir à la marche à quatre pattes lorsqu'un nouveau poupon est accueilli par sa RSGE ou encore avoir du mal à s'autoapaiser, comme elle a l'habitude de le faire au début de la sieste quand elle commence à dormir dans un grand lit à la maison. Le développement ne s'effectue donc pas de façon continue et linéaire, à un rythme commun pour tous les enfants.

Pendant la petite enfance, alors que la personne se transforme rapidement, les quelques mois qui séparent l'âge des enfants d'un même groupe correspondent souvent à de grands écarts dans leur développement, dont il est indispensable de tenir compte. En conséquence, pour soutenir adéquatement le développement global de chacun et chacune, les expériences offertes aux enfants au SGEE et les attentes à leur égard sont individualisées.

4.5.3 Le développement global et la créativité

La créativité est plus précisément associée au développement cognitif. Elle entre toutefois en action dans chacun des domaines de développement et accompagne, au jour le jour, les explorations et les expérimentations des jeunes enfants. Elle facilite et permet d'améliorer la résolution de problèmes, l'adaptabilité et l'expression personnelle, notamment.[126]

La créativité correspond à la capacité de trouver une réponse personnelle et inédite à un problème ou à une proposition et d'établir de nouveaux liens entre des éléments connus. Notons qu'une réponse conventionnelle pour un adulte est souvent inédite pour un jeune enfant. C'est la créativité qui permet de réfléchir à l'extérieur du cadre habituel, c'est-à-dire d'inclure dans sa compréhension une perspective nouvelle au contact d'informations jusqu'alors inconnues ou de trouver de multiples solutions à un même problème. Elle fait partie du développement et de l'apprentissage de tous et de toutes. Certains la considèrent comme une manière, propre à l'être humain, de penser, de connaître et de faire des choix[127]. On la conçoit également comme une habileté essentielle à l'adaptation et à la survie[128].

---

xxxviii Piaget a observé une série de stades du développement intellectuel de l'enfant, qui, selon son explication, se succèdent à mesure que l'enfant atteint la maturité nécessaire pour passer de l'un à l'autre. Les travaux de Vygotsky, notamment, modifient cette explication en ajoutant comme ingrédient essentiel de l'apprentissage et du développement l'interaction de l'enfant avec son environnement humain et physique.

Il est tout naturel d'aborder la créativité lorsqu'il est question des services éducatifs destinés aux jeunes enfants. Le dessin, la peinture, le modelage, la danse, les jeux symboliques et les marionnettes, le chant ou l'exploration d'instruments de musique sont des activités d'expression artistique qui occupent des périodes importantes de l'horaire dans les services éducatifs destinés aux jeunes enfants. De plus, dans les moments de la vie quotidienne et dans leurs jeux, les enfants sont constamment en contact avec de nouvelles connaissances et de nouvelles expériences qui les conduisent à transformer leur façon de comprendre le monde et à inventer de nouvelles façons de faire les choses.

Les jeunes enfants sont en général de bons explorateurs[129] et leurs jeux les placent en situation de résolution de problèmes : comment orienter ce bloc pour le faire entrer dans ce contenant ? Comment draper cet ours en peluche pour lui fabriquer un chandail ? Quel objet utiliser pour creuser un tunnel dans le carré de sable ? Quel personnage ajouter à notre scénario pour que Luigi puisse se joindre à notre jeu ?

Ce matin, Évelyne et Mathieu, 4 ans, ont passé de longues minutes à discuter dans le coin des figurines, cherchant une solution à leur conflit : chacun souhaite jouer avec le nouveau camion apporté hier par leur RSGE. Cette dernière leur demande : « Comment pourriez-vous faire pour jouer ensemble avec le camion ? » Les enfants en viennent finalement à une solution en exerçant leur créativité : Évelyne jouera avec une figurine qui conduira le camion, alors que la figurine manipulée par Mathieu aura la tâche de guider le conducteur.

La créativité peut être encouragée et cultivée, comme elle peut être contrainte, et même éteinte. Dans le contexte de l'apprentissage actif, les expériences et le matériel polyvalent offerts aux enfants, en permettant des utilisations variées, leur offrent des occasions de faire appel à leur créativité. L'intervention de style démocratique soutient également la créativité des enfants en suscitant leurs idées et leurs suggestions et la mise en œuvre de ces dernières.

Pour soutenir la créativité et la valoriser auprès des enfants, il est suggéré[130] :

- d'encourager et d'accepter leurs comportements non conformistes et constructifs ;
- de considérer sérieusement leurs questions et d'accepter leurs erreurs ;
- d'aider les enfants à réguler leurs frustrations et à vivre leurs échecs ;
- de valoriser le courage de risquer de se tromper autant que le fait de donner de bonnes réponses.

Au contraire, certaines interventions nuisent à la créativité en imposant le conformisme[131] :

- le recours excessif au renforcement extrinsèque (récompenses et félicitations, par exemple) plutôt que l'appel à l'autoévaluation de l'enfant ;
- trop d'encadrement qui valorise le conformisme ou trop peu d'encadrement qui exige une autonomie excédant les capacités de l'enfant ;
- les contraintes de temps qui l'amènent à précipiter ses actions pour respecter l'horaire imposé.

Lysa-Marie, une RSGE, a pris l'habitude de présenter à l'enfant son propre dessin lorsque celui-ci ou celle-ci le lui montre. Elle s'éloigne de quelques pas et tient l'image verticalement pour que l'enfant puisse le regarder avec un peu de recul et évaluer lui-même sa création : « Et toi, que penses-tu de ton dessin ? » Elle questionne l'enfant sur son processus : « Peux-tu me dire comment tu as fait pour dessiner cette image ? » Lorsqu'elle commente les créations des enfants, elle emploie des phrases précises qui tiennent compte du développement graphique pendant la petite enfance : « Tu as utilisé plusieurs couleurs pour faire ce dessin. » ; « Je vois beaucoup de lignes droites et quelques cercles, on dirait que ça bouge ! » ; « Tu as pris le temps de remplir des formes avec de la couleur, ça a dû te demander beaucoup de patience ! »

Samir choisit ses consignes avec soin lorsqu'il sort le castelet et les marionnettes pour les enfants de 4 ans de son groupe. Généralement, c'est en équipe qu'ils préparent une saynète en vue de la présenter à leurs pairs à la fin de l'atelier. Aujourd'hui, il suggère d'inventer une histoire qui a un début et une fin. Cette contrainte aide les enfants à organiser leur travail de création. Quelques minutes avant la fin des ateliers, Samir prend un moment pour questionner les marionnettistes sur leur réalisation et les convie à répéter leur saynète une fois ou deux avant la présentation devant public.

4.5.4 Les fonctions exécutives

Les recherches dans le domaine de la neurologie des dernières années ont mis en lumière l'importance de soutenir, chez les jeunes enfants, l'acquisition d'habiletés particulières qui permettent de contrôler volontairement leurs pensées et leurs actions. Ces habiletés que sont la flexibilité mentale, l'inhibition, la mémoire de travail et la planification sont les fonctions exécutives qui se développent dès les premières années de la vie et tout au long de l'enfance et de l'adolescence[132]. Elles entrent en jeu « dans des situations nouvelles pour lesquelles il n'existe pas de routines ou lorsque celles-ci sont inappropriées[133] ». Les fonctions exécutives sont responsables des comportements qui visent l'atteinte d'un but[xxxix, 134].

Les fonctions exécutives peuvent être associées plus précisément au développement cognitif. À l'exemple de la créativité, comme elles sont mobilisées dans tous les aspects de la vie de l'enfant et que des occasions de les perfectionner se présentent dans chacun des domaines de son développement, elles sont brièvement décrites ici.

Ces fonctions ne s'enseignent pas. Elles peuvent toutefois être soutenues pendant la petite enfance à travers le jeu, les histoires, l'écoute de musique, la danse, etc., à partir d'interventions éducatives intentionnelles qui n'exigent ni matériel particulier ni spécialisation[135]. L'accompagnement des jeunes enfants dans l'acquisition graduelle des fonctions exécutives requiert une connaissance approfondie de leur développement et des attentes qu'il est réaliste d'avoir à leur endroit selon leur niveau de développement.

xxxix Traduction libre de *goal-directed behavior*.

La flexibilité mentale

« […] La flexibilité mentale renvoie à la capacité de l'enfant de modifier son point de vue ou de porter son attention sur autre chose relativement facilement et rapidement, tout en s'adaptant de façon souple aux demandes de l'environnement (Diamond, 2009). Par exemple, l'enfant sera apte à reconnaître les attentes de l'éducatrice ou de l'enseignante à son égard, selon le contexte. Il pourra ainsi juger si ses comportements sont opportuns ou non. De plus, lors des transitions (par exemple, passer des jeux libres à la collation), il sera en mesure de s'adapter aux changements ; il pourra arrêter son jeu pour aller se laver les mains et s'installer à sa table pour manger sa collation[136]. »

C'est également la flexibilité mentale qui permet d'inclure, dans sa compréhension, une perspective nouvelle au contact d'informations jusqu'alors inconnues ou de tenter diverses stratégies pour résoudre un conflit interpersonnel[137]. La flexibilité mentale rejoint des processus associés à la créativité.

Pour réussir à ouvrir une boîte fermée avec un cadenas, Louna force pour en soulever le couvercle, la secoue, la frappe avec un bâton, puis trouve son éducateur pour lui en demander la clé[138]. Sa flexibilité mentale est en action lorsqu'une première solution ne fonctionne pas et qu'elle en essaie plusieurs autres.

Lorsque l'éducatrice a regroupé les enfants à la hâte pour revenir au SGEE, elle a malencontreusement placé à la fin de la file la tête du serpent, un long tissu muni de poignées que les enfants tiennent lors de leurs déplacements. Pour le petit Sergey, il est impensable que le serpent recule, même lorsqu'on est pressés. Il refuse tout bonnement d'avancer.

En appliquant le processus de l'intervention éducative, l'éducatrice pourra trouver des stratégies qui aideront Sergey à développer sa flexibilité mentale dans le contexte de ses jeux et de la lecture d'histoires.

L'inhibition

L'inhibition est employée pour filtrer et contrôler ses pensées et ses impulsions. Elle permet de résister aux tentations et aux habitudes pour réfléchir avant d'agir[139]. L'inhibition se rapporte à la capacité de contrer volontairement ses réactions spontanées pour faire ce qui est approprié ou attendu et éviter d'agir de manière interdite[140].

Une capacité essentielle à l'apprentissage

« De nombreuses études ont montré que la capacité à contrôler ses actions et son attention, ce que l'on nomme la capacité d'inhibition, serait […] déterminante pour la réussite scolaire d'un enfant[141]. »



Pour focaliser son attention et la soutenir afin d'atteindre un but, il est nécessaire de repousser les distractions. L'inhibition participe également à l'autorégulation[xl] des émotions et des comportements pour permettre d'agir de façon socialement acceptable. Ainsi, le jeune enfant a besoin de cette habileté pour attendre son tour de parole, par exemple, ou se retenir de frapper un pair qui le bouscule par mégarde.

« Pendant qu'on bricolait ce matin, Milo a reçu de la peinture sur une joue. Sa première réaction a été de se crisper et de lever son pinceau pour en lancer à son tour. Puis, il a demandé à sa voisine : « Est-ce que c'est un accident ? » La présumée coupable a répondu : « Ce n'est pas moi, c'est le pinceau qui t'a arrosé. » Milo s'est alors approché du pinceau et lui a dit : « Fais attention pinceau, sinon je peux te beurrer, moi aussi[142] ! » Cette anecdote racontée par une RSGE pour informer le parent du développement de Milo est un bon exemple de l'importance de l'inhibition dans sa capacité d'établir des relations harmonieuses. Plutôt que de réagir spontanément par la riposte, Milo, 5 ans, inhibe son geste et prend le recul nécessaire pour questionner sa compagne. Cette réaction constructive démontre également qu'il a atteint le niveau de développement nécessaire pour considérer que l'autre peut avoir des intentions qui lui sont propres.

La mémoire de travail

La mémoire de travail est la mémoire qui permet, par exemple, de se souvenir d'une information, d'une consigne ou d'une stratégie et de s'en servir. C'est la mémoire de travail qui aide les jeunes enfants à réaliser leur planification dans leurs jeux symboliques, par exemple en se rappelant leur personnage et les scénarios qu'ils ont convenu de jouer. La mémoire de travail est essentielle pour comprendre tout événement qui se déroule dans le temps, puisqu'il faut garder en tête ce qui vient au début pour faire les liens avec ce qui vient après[143].

Lorsqu'ils jouent ensemble au loto, Sabin et Sophia exercent leur mémoire de travail. Ils doivent se souvenir des images sur les cartes à mesure que ces dernières sont retournées afin de pouvoir faire le plus grand nombre de paires possible. Ils doivent aussi ajuster l'information dans leur mémoire lorsqu'une paire est retirée du jeu. Pour gagner, ce jeu demande également de l'inhibition afin d'éviter de divulguer aux autres joueurs les cartes qui arborent la même image avant que son tour de jouer n'arrive.

La planification

« L'habileté de planification est […] associée à l'action d'anticiper les évènements futurs afin de concevoir une stratégie pour atteindre l'objectif désiré (Baughman et Cooper, 2007)[144]. » La planification permet donc de prévoir les étapes à franchir pour réaliser une tâche. Elle contribue à résoudre des problèmes en amenant à imaginer les impacts de différentes solutions sur un même problème, de façon à choisir la meilleure option.

xl L'autorégulation fait référence à la capacité d'apprivoiser et de composer avec ses émotions. Le trottineur qui va chercher du réconfort auprès de son éducateur au SGEE lorsqu'il s'ennuie de ses parents fait un geste d'autorégulation qui a pour but de gérer son émotion.

Lorsque l'adulte avertit le poupon qu'il va le prendre dans ses bras et l'amener à la table à langer pour changer sa couche, il lui permet à l'enfant de prévoir ce qui s'en vient en exerçant une habileté essentielle à la capacité de planifier : celle de situer les événements dans le temps les uns par rapport aux autres (ce qui vient avant, ce qui vient après).

Pendant la préparation aux jeux extérieurs, une discussion animée se déroule entre les enfants. En prêtant l'oreille à leurs propos, Johanne, leur RSGE, réalise qu'ils sont en train de discuter du jeu de poursuite qu'ils ont fait hier dans la cour et de nouvelles règles qu'ils prévoient respecter en jouant aujourd'hui. Les enfants sont en train de planifier leur jeu. Johanne ne manquera pas de susciter une discussion pour faire un retour sur leur expérience, après la sortie à l'extérieur.

Les fonctions exécutives sont liées, selon certains auteurs, à la capacité de l'enfant de s'engager dans les jeux et les expériences qui l'intéressent, comme le préconisent les approches éducatives basées sur l'apprentissage actif. Ainsi, plus l'enfant grandit, plus il est capable de soutenir son attention tout en repoussant les distractions, plus il serait en mesure d'apprendre et plus il serait curieux d'apprendre[145].

C'est à travers des interactions sociales significatives avec leurs parents et les adultes qui interviennent auprès d'eux, notamment au SGEE, et des expériences plaisantes de plus en plus exigeantes que les enfants construisent leurs habiletés en matière de fonctions exécutives[146]. La flexibilité mentale, l'inhibition, la mémoire de travail et la planification sont étroitement interreliées[147].

Et dans notre SGEE ?

- Qu'est-ce qui démontre que les enfants ont des occasions de se développer dans chaque domaine ? Certains domaines sont-ils plus valorisés que d'autres par notre équipe ?
- Qu'est-ce qui nous permet de croire que la créativité des enfants est accueillie et encouragée ?
- Comment soutenons-nous la créativité des enfants dans chacun des domaines de leur développement ?
- Quelles expériences vécues par les enfants au SGEE permettent de soutenir leur flexibilité mentale, leur capacité d'inhibition, leur mémoire de travail et leur capacité de planification ?
- Quels moyens pourraient nous permettre d'être outillés pour soutenir davantage le développement des fonctions exécutives des enfants ?
- Quels moyens pourrions-nous employer pour informer les parents de l'importance des fonctions exécutives et des expériences qui permettent aux enfants de les développer ?

Chapitre

05

Les domaines de développement

En bref

Le développement de l'enfant est un processus global qui fait appel à tous les domaines : physique, moteur, cognitif, langagier, social et affectif. Ceux-ci interagissent entre eux à des degrés divers, selon les apprentissages de l'enfant, les expériences qu'il a vécues, ses champs d'intérêt et l'environnement dans lequel il évolue.

Favoriser le développement global de l'enfant implique entre autres que le personnel éducateur et les RSGE offrent des expériences éducatives variées adaptées à l'âge et aux besoins de chaque enfant qui soutiennent notamment les composantes suivantes :

Le développement physique et moteur

La santé et la sécurité, les besoins physiologiques (l'alimentation, le sommeil et l'hygiène), le développement sensoriel, le schéma corporel ainsi que la motricité globale et la motricité fine.

Le développement cognitif

L'attention, la mémoire, la fonction symbolique, les catégories et concepts, le raisonnement, l'éveil aux mathématiques et aux sciences.

Le développement langagier

Le langage prélinguistique, le langage oral, l'éveil à la lecture et à l'écriture ainsi que le développement graphique.

Le développement social et affectif

L'attachement (l'établissement d'une relation affective significative), le tempérament, le concept de soi, l'identité, les compétences émotionnelles et les compétences sociales.



5.1 LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET MOTEUR

Le corps du jeune enfant est la porte d'entrée de son développement global et de ses apprentissages. C'est avec son corps que l'enfant prend contact avec son environnement humain et physique et explore le monde qui l'entoure.

En touchant, en entendant, en voyant et en bougeant, l'enfant reçoit différentes sensations dans son corps et développe graduellement sa perception, ce qui lui donne des points de repère dans l'environnement et l'incite à réagir et à interagir avec celui-ci. De même, la capacité de manipuler des objets fait partie des acquisitions importantes sur les plans physique et moteur. En effet, c'est seulement à partir du début de la scolarité primaire que le raisonnement sans manipulation concrète des objets tend à se développer[148].



La présence d'incapacités motrices touche le développement de l'enfant de façon très variable selon leur intensité. Même si certaines séquences de développement peuvent être fortement modifiées, voire absentes – par exemple, certains enfants ne rampent jamais – tous les enfants ont un développement physique et moteur lié au développement sensoriel[149].

Orienter ses actions en matière de saines habitudes de vie

Le ministère de la Famille et ses partenaires ont élaboré le cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance *Gazelle et Potiron* afin de donner aux enfants, dès les premières années de leur vie, de saines habitudes de vie. Plus tôt ils apprécient une alimentation saine et bougent régulièrement, plus grands et durables seront les bénéfices[150].

5.1.1 Le développement physique

Cette section sur le développement physique aborde, d'une part, la santé et la sécurité. Elle traite, d'autre part, des caractéristiques héréditaires de l'enfant, de ses expériences ainsi que de la réponse à ses besoins physiologiques : alimentation, sommeil, hygiène. Dans ce programme, le développement sensoriel est également inclus dans le développement physique de l'enfant.

Les saines habitudes de vie

Le soutien au développement physique des enfants conduit à créer, conformément aux prescriptions de la LSGEE, un environnement favorable à l'adoption de saines habitudes de vie. Dans cette perspective, le plaisir et la reconnaissance des bienfaits que procure le fait de bouger méritent une attention toute particulière lorsque l'on intervient auprès des jeunes enfants, et ce, dès leur plus jeune âge. La capacité de s'endormir de façon autonome au moment de la sieste fait aussi partie des saines habitudes à soutenir au SGEE. En privilégiant certaines pratiques porteuses entourant les repas et la découverte des aliments, le SGEE contribue également à l'acquisition, par les jeunes enfants, d'un rapport sain à la nourriture. Ce lieu devrait être un milieu de vie exemplaire au chapitre des saines habitudes de vie.



La santé et la sécurité

Le personnel éducateur et les RSGE se voient confier la responsabilité de veiller à la santé et à la sécurité des enfants lorsqu'ils sont au SGEE. Une organisation sécuritaire et hygiénique du local et du matériel offre un milieu de vie où les enfants ont la liberté de jouer à leur guise. Les plus petits explorent systématiquement avec leur bouche les objets à leur portée qui attisent leur curiosité. La désinfection régulière du matériel de jeu évite de contraindre l'exploration des enfants et favorise leur santé.

Mylène, une RSGE, est toujours préoccupée par le bien-être, la santé et la sécurité des enfants de son groupe. Certains matins d'hiver, elle place les enfants sur des couvertures au sol pendant que la température du plancher se réchauffe. Elle ne sort pas de la cuisine lorsque les enfants mangent afin de réagir rapidement si l'un d'entre eux devait s'étouffer. Elle utilise les gants et le matériel pour les changements de couche de façon à éviter de se contaminer et de contaminer les enfants.

Dans le local de Sébastien, des balles de tennis aux pattes des meubles et les pictogrammes rappelant l'importance de garder un volume de voix raisonnable contribuent à l'ambiance calme. En arrivant le matin, il fait une rapide inspection visuelle pour s'assurer que les cordons des rideaux sont bien enroulés, que les prises de courant sont protégées et que des objets dangereux ne sont pas à la portée des enfants. C'est dans le contexte d'une activité d'éveil scientifique qu'il réalise, tout au long de l'année, un tableau de croissance du poids et de la taille des enfants d'âge préscolaire de son groupe, ce qui lui permet de peser régulièrement les enfants (pour l'administration éventuelle d'acétaminophène) dans le cadre d'une expérience significative pour eux.

En manipulant les jouets, les jeunes enfants les frappent contre le sol, les lancent et les utilisent tout autrement que ce pour quoi ils sont conçus. En développant leur autonomie, les enfants s'exercent à de multiples tâches, comme porter de gros objets, prendre un jouet haut perché ou enfourcher un tricycle, le tout en prenant des risques calculés. En conséquence, le matériel disponible se veut à la fois attrayant et robuste, exempt d'éléments qui pourraient les blesser.

Le respect des protocoles pour donner les médicaments, l'usage de crèmes solaires, le rangement sous clé des produits dangereux, l'usage prudent de tout liquide chaud en présence des enfants et la mise en place d'un plan visant à réagir rapidement et efficacement si un enfant présente des signes d'allergie sont parmi les moyens de veiller à la santé des enfants confiés au SGEE.

Véronique ajuste l'éclairage dans son local tout au long de la journée, selon les besoins du moment. Elle y a aménagé un grand espace libre pour permettre à ses trottineurs d'exercer leurs déplacements en toute liberté et en sécurité. Lorsqu'elle s'absente, sa remplaçante commence sa journée au SGEE avec sa directrice, qui lui présente les consignes de sécurité, notamment les dispositions à prendre concernant les allergies des enfants du groupe dont elle a la responsabilité.

Il est toutefois essentiel que l'environnement de l'enfant, tout en étant sécuritaire, lui permette de prendre des risques. Ainsi, une pente douce installée dans un local de poupons, par exemple, leur donne des occasions d'exercer leur équilibre, bien qu'ils risquent de tomber quelques fois avant de maîtriser la marche sur un plan incliné.

L'alimentation[xli]

Une saine alimentation peut se définir comme suit : « les habitudes ou comportements alimentaires qui favorisent l'amélioration ou le maintien d'un état complet de bien-être physique, mental et social qui ne consiste pas seulement en l'absence de maladie[151, 152] ».

De saines habitudes alimentaires devraient être inculquées dès la naissance : « la croissance pendant l'enfance […] est étroitement influencée par l'alimentation. En effet, plusieurs éléments nutritifs sont nécessaires, par exemple, à la croissance des os ou au renouvellement des muscles. La capacité d'apprendre des enfants est également favorisée par une saine alimentation[153]. » La qualité de l'alimentation durant la petite enfance a d'importantes répercussions sur les habitudes alimentaires à long terme, entre autres parce que c'est durant cette période que les préférences alimentaires se développent.

Le SGEE devrait offrir une variété d'aliments à valeur nutritive élevée en quantité adéquate aux poupons et aux enfants. Le repas du midi devrait respecter le *Guide alimentaire canadien*[xlii], tandis que les collations devraient être composées d'un légume, d'un fruit ou d'un aliment à grains entiers accompagné d'un aliment protéiné. Il importe également d'encourager régulièrement les enfants à boire de l'eau afin de favoriser une hydratation optimale.

xli *Gazelle et Potiron*, un cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en service de garde éducatif à l'enfance, a été élaboré par le ministère de la Famille et ses partenaires pour soutenir les services de garde en matière de saines habitudes de vie, dont la saine alimentation.

xlii Le *Guide alimentaire canadien* se présente sous la forme d'une série d'outils et de ressources qui sont disponibles à l'adresse suivante : [https://guide-alimentaire.canada.ca/fr/].

Au cours de la journée, Myriam offre régulièrement de l'eau aux trottineurs de son groupe. C'est en discutant avec les parents que cette RSGE détermine ce qui constitue une nouveauté pour les enfants au chapitre des aliments. Elle peut ainsi préparer les repas en assurant l'équilibre entre les menus connus des enfants et les nouveautés. À l'aide d'une comptine, elle signale aux enfants que le temps de la collation approche, ce qui les aide à passer d'une activité à l'autre.

Le personnel éducateur et les RSGE sont conviés à servir les repas dans un contexte chaleureux, réconfortant et respectueux, pour en faire des moments agréables et propices aux interactions. « Manger lentement, aller à son rythme et bien mastiquer favorisent la digestion et permettent à l'enfant de participer davantage au repas […][154] ». Il importe que les adultes respectent les signaux de satiété des enfants et qu'ils les aident à les reconnaître. Ils sont également invités à appliquer diverses stratégies pour faire découvrir les aliments aux enfants (utilisation des cinq sens lorsque l'enfant déguste un aliment, préparations de recettes, visites éducatives au marché, chez un agriculteur, à la boulangerie, etc.) afin de soutenir l'acquisition de saines habitudes alimentaires. Il faut toutefois s'armer de patience lorsqu'il est question de faire accepter un nouvel aliment par un enfant. Il peut être nécessaire de présenter un même aliment de huit à vingt fois et même plus avant que l'enfant accepte d'y goûter.

Soutenir un rapport sain à la nourriture

« Il est […] préférable d'éviter toute forme d'intervention négative pendant le repas, comme de manifester de l'exaspération […] ou de réprimander. Autant que possible, il vaut mieux conserver une attitude calme et positive et éviter de parler des caprices ou aversions du bébé, car il s'agit souvent d'un comportement passager[155]. »



Romy, l'éducatrice des poupons, interprète les attitudes de l'enfant pour s'adapter à son rythme lorsqu'elle lui donne à manger. Tout en s'assurant que l'enfant mange suffisamment, elle laisse celui-ci se nourrir avec ses mains et expérimenter la cuillère. Toutes les semaines, elle initie les enfants à un fruit ou à un légume différent en guidant leur exploration avec leurs cinq sens.

Yves discute avec les enfants de son groupe d'âge préscolaire des signes de satiété pendant les repas afin de les aider à les repérer par eux-mêmes. Il a mis en place un système permettant aux enfants de prendre leur collation de façon autonome lorsqu'ils ont faim, pour éviter d'interrompre le jeu de tous les enfants en même temps. Au SGEE, les enfants disposent de tout leur temps pour manger. Ceux qui terminent plus tôt leur repas du midi s'adonnent à des jeux calmes avant la sieste.

Le sommeil

Le sommeil contribue de façon importante à la santé physique et mentale des jeunes enfants et il joue un rôle essentiel dans leurs apprentissages et dans la consolidation de l'information dans leur mémoire. Le sommeil intervient dans la régulation des émotions, ce qui facilite l'établissement de relations harmonieuses avec les pairs, la résolution de conflits interpersonnels et l'investissement de l'enfant dans le jeu. C'est par ailleurs pendant le sommeil profond que les hormones de croissance sont sécrétées[156].

La sieste est un complément indispensable à la nuit de sommeil du jeune enfant. Avant 4 ans, elle est inscrite dans son « horloge biologique ».

Les besoins de sommeil sont rattachés à la maturation du système nerveux. Il n'y a pas de durée idéale de sommeil pendant la petite enfance, bien que certaines balises puissent l'encadrer. Ainsi, la durée de la sieste varie beaucoup d'un enfant à l'autre.

Durée approximative de la sieste pendant la petite enfance[157]

Âge (approximation)	Sieste
De 3 à 6 mois	3 ou 4 par jour
De 6 à 18 mois	2 par jour (environ 3,5 h)
De 18 mois jusqu'à 3 ou 4 ans	1 par jour (environ 2,5 h)
De 4 à 6 ans	Période de repos ou sieste selon les besoins des enfants

Au SGEE, pour s'assurer qu'un jeune enfant dort suffisamment, il faut être attentif à son rythme individuel de sommeil et aux signes d'endormissement qu'il manifeste (frottement des yeux, du nez ou des oreilles, bâillements, attitude rêveuse, larmoiement, paupières lourdes, frissons, etc.). L'observation de ces signes devrait conduire le personnel éducateur ou les RSGE à installer l'enfant pour dormir, même si, dans les groupes d'enfants de plus de 18 mois, le moment de la sieste n'est pas encore arrivé.

> ***Les parents des enfants du groupe de Zackary ont répondu à un bref questionnaire pour l'informer des habitudes familiales entourant la sieste, ce qui l'aide à adapter ses interventions aux besoins de chacun des poupons de son groupe. C'est avec l'observation des signes d'endormissement de chacun qu'il détermine le moment propice pour les amener à faire la sieste. Lorsqu'ils s'éveillent, les poupons ont la tâche de lui apporter leurs souliers pour qu'il les aide à les enfiler.***

Il est important d'encourager les enfants à s'endormir par eux-mêmes, en s'autoapaisant à l'aide d'un objet familier, peluche, petite couverture, suce, etc., si nécessaire. En encourageant cette capacité à s'endormir seul pour la sieste, le SGEE soutient la capacité de l'enfant à faire de même à la maison.

L'importance de l'autoapaisement

Les études ne soutiennent pas l'hypothèse selon laquelle le fait de faire une sieste le jour en SGEE empêche l'enfant de s'endormir le soir à la maison.

Selon l'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec, une grande majorité des enfants qui présentent de la difficulté à s'endormir le soir ou qui se réveillent fréquemment la nuit n'ont pas développé d'autonomie par rapport à leur sommeil, ils n'ont pas appris à « s'autoapaiser »[158].

Au SGEE, les parents peuvent apporter une information précieuse sur ce qui aide l'enfant à revenir au calme, ce qui peut l'aider à s'endormir pour la sieste.



Irma discute avec les trottineurs de son groupe des diverses façons de s'autoapaiser avant la sieste, comme s'enrouler dans une petite couverture, étreindre une peluche ou une poupée qu'ils aiment, etc. En début d'année, elle rappelle quotidiennement aux enfants qu'elle demeure près du dortoir tout au long de leur sieste afin de sécuriser ceux qui sont inquiets. Les enfants de son groupe ont appris à se lever de leur sieste le plus silencieusement possible pour éviter de réveiller ceux qui dorment encore.

Les spécialistes en la matière recommandent d'éviter que l'enfant plus âgé, qui ne ressent pas le besoin de faire la sieste, crée une relation négative avec le sommeil. Pour ce faire, ils proposent d'encourager le repos et les jeux calmes au lieu de décréter la sieste obligatoire.

Idéalement, l'enfant s'éveille par lui-même ou, lorsqu'il est dans une phase de sommeil léger, à l'aide de bruits ambiants non agressants.

Sophie réalise avec les enfants de 4 et 5 ans de son groupe des exercices de respiration profonde pour les aider à se reposer pendant la sieste, même s'ils ne s'endorment pas. Elle a fait une activité-projet sur le sommeil des bébés animaux avec eux pour les sensibiliser à l'importance de bien dormir. Lorsqu'un enfant a mal dormi, Sophie dispose un matelas à l'écart et l'invite à s'y reposer lorsqu'il en ressent le besoin.

L'hygiène

Les soins donnés aux enfants en matière d'hygiène, le changement de couche et le nettoyage des mains ou du visage, par exemple, offrent des contextes propices à l'établissement d'une relation affective significative avec chacun d'eux ainsi que des occasions d'apprentissage, dans le domaine langagier notamment. En annonçant ses gestes à l'avance, en agissant avec douceur, en adoptant une attitude et un ton de voix chaleureux, en accueillant avec empathie leurs émotions, en parlant du corps des enfants de façon constructive et en s'ajustant à leur rythme, l'éducatrice, l'éducateur ou la RSGE démontre sa sensibilité. L'enfant profite alors du contexte affectif nécessaire pour établir avec elle ou lui une relation affective significative.

Les gestes liés à l'hygiène sont par ailleurs des éléments d'apprentissage importants et ils contribuent à développer l'autonomie des jeunes enfants.

Léa, l'éducatrice des poupons, se lave les mains avant et après les repas, au retour des sorties extérieures, après le passage à la toilette et les changements de couche, après les activités salissantes ou après avoir mouché un enfant. Elle avertit le poupon à l'avance des gestes qu'elle pose sur lui, lorsqu'elle change sa couche par exemple. Dans son groupe, les enfants qui en sont capables participent au changement de leur couche (en tenant la couche propre, en soulevant le bassin, en montant sur la table à langer, etc.).

Mickael accompagne ses trottineurs dans la mémorisation des gestes liés au lavage des mains, notamment à l'aide d'une comptine qui rappelle les étapes à franchir. Plusieurs fois par jour, il ne manque pas de leur rappeler de se laver les mains.

Les enfants du groupe d'Amina nettoient leur bouche devant un miroir lorsque le repas est terminé. La RSGE leur a proposé d'inventer des mouvements de danse en amplifiant les gestes faits à la maison pendant la routine d'hygiène du matin (laver son visage, brosser ses dents, se peigner, etc.). Ces chorégraphies spontanées et inusitées ont beaucoup plu aux enfants.

Le développement sensoriel

Le développement sensoriel est lié au développement de la vue, de l'ouïe, du goût, du toucher et de l'odorat. L'enfant approche le monde qui l'entoure à partir de ses perceptions sensorielles des couleurs, des formes, des sons, des odeurs, des saveurs et des textures. De là l'importance de fournir du matériel qui éveille ses sens et d'encourager ses explorations sensorielles. Le développement sensoriel est également suscité par la voix, les contacts physiques et les interactions constantes entre les enfants, et entre les adultes et les enfants.

Par ailleurs, la conscience kinesthésique fait référence à la conscience de sa position dans l'espace (être couché, assis ou debout, par exemple). Elle guide les gestes de l'enfant en procurant l'information nécessaire sur la précision, la vitesse, la force, la coordination ou l'équilibre à déployer pour les adapter à la situation. L'enfant découvre graduellement la variété des actions et des possibilités de son corps, et affine peu à peu le contrôle qu'il exerce sur celui-ci.

Notons que certains enfants peuvent répondre de façon inattendue à diverses stimulations sensorielles, comme en réagissant trop ou pas du tout. Ils peuvent présenter, par exemple, une hypersensibilité aux contacts physiques ou à la texture des aliments.

Exemples d'actions éducatives et de matériel éducatif en soutien au développement sensoriel		
	Actions éducatives	**Matériel**
Odeurs	Faire sentir des aliments, faire remarquer des odeurs : parfums de fleurs, crème solaire, feuilles mortes, feu de bois, terre mouillée, etc.	Pochettes odorantes, aliments, boîte à odeurs pour jouer aux devinettes, etc.
Textures	Faire toucher des objets de diverses textures, nommer les caractéristiques des textures de différents objets.	Coussins, tapis de diverses textures, objets en peluche, fourrure, matériaux naturels, pâte à modeler, etc.
Couleurs	Offrir du matériel de couleurs variées[xliii], commenter les couleurs des objets, relever les préférences des enfants quant aux couleurs.	Papier cellophane de couleur, prisme, crayons, affiches et décorations colorées, peinture aux doigts, liquide et en pastilles, etc.
Sons	Donner des occasions de faire des sons et d'en écouter, chanter et réciter des comptines avec les enfants, moduler sa voix en jouant avec eux.	Clochettes, mobiles, hochets, instruments de musique, enregistrements musicaux, etc.
Saveurs	Favoriser l'éveil du goût des enfants en leur offrant des aliments variés, décrire ses propres perceptions des saveurs, interpréter les expressions des enfants lorsqu'ils goûtent un nouvel aliment, les questionner sur les sensations nouvelles liées à la découverte d'un aliment.	Aliments, breuvages

xliii Le ministère de la Famille enjoint aux SGEE d'éviter les objets de jeu aux couleurs stéréotypées (mobilier de cuisine rose pour les filles, instruments scientifiques bleus pour les garçons, etc.) qui contribuent à enraciner la perception que les tâches se répartissent selon le sexe.

5.1.2 Le schéma corporel

« Le schéma corporel réfère, d'une part, à la conscience de son corps en mouvement, ou à l'état statique, et de la place qu'il occupe dans l'espace. Plus précisément, cela suppose une prise de conscience de ses potentialités motrices (agilité, flexibilité, rapidité, etc.), de ses possibilités expressives (mimiques, gestes, attitudes, etc.), de ses limites morphologiques (exemple : taille), de ses positions et de ses mouvements[159]. » Le schéma corporel concerne, d'autre part, la connaissance des mouvements variés que peuvent faire le corps et ses différentes parties[160]. La capacité de nommer, de reconnaître et d'identifier les parties du corps est intégrée, par certains auteurs, à cette composante du développement physique et moteur.

« C'est à travers ses expériences sensorielles et motrices que l'enfant construit une représentation mentale de son corps, son schéma corporel, et apprend à se situer dans l'espace[161]. » Certains auteurs considèrent que, dès l'âge de 3 mois et demi, le poupon est sensible à la forme globale du corps et à l'organisation des parties du corps entre elles[162]. « Connaître les [noms des] parties du corps et se les représenter est une des premières notions symboliques abordées par l'enfant[163]. »

Pour soutenir le développement du schéma corporel des poupons de son groupe, Loraine planifie ses intentions éducatives en fonction de chaque enfant. Elle saisit toutes les occasions appropriées pour décrire les gestes de l'enfant pendant ses jeux en nommant les parties de son corps qui sont en action. Pendant les soins d'hygiène, elle touche l'enfant avec douceur en nommant les parties de son corps. Elle invite également le poupon à pointer les principales parties du corps des personnages d'un album illustré.

Fréquemment, l'éducatrice du groupe des trottineurs décrit l'expression faciale des enfants de son groupe et nomme les émotions qu'elle y reconnaît. Pendant les sorties à l'extérieur, elle propose de courtes activités au cours desquelles les enfants sont invités à imiter des mouvements simples et à en inventer. Elle met aussi à la disposition des enfants tout un matériel pour jouer à l'hôpital dans le coin de jeu symbolique et les questionne sur les parties du corps qu'ils ont soignées pendant le retour sur leur activité.

L'éducateur suggère aux enfants de son groupe de 4 et 5 ans de modeler un personnage et, pendant le retour sur l'activité, les aide à en situer les articulations.

Il invite les enfants à trouver des mots qui riment avec les mots désignant chaque partie du corps afin d'inventer avec eux une comptine rigolote et des gestes qui l'accompagnent.

À l'approche de l'Halloween, l'éducateur propose aux enfants de trouver toutes les manières possibles de se vêtir d'un grand foulard, pour en choisir une seule qui permettra de créer un personnage.

5.1.3 Le développement moteur

Le développement moteur se rapporte à l'apparition et à l'évolution des fonctions motrices, soit les grands mouvements du corps (motricité globale) et les mouvements fins de la main (motricité fine). Ces habiletés progressent rapidement pendant l'enfance. Elles s'acquièrent par la pratique, par la répétition des mouvements, au fur et à mesure que la maturation de l'enfant le permet.

La motricité globale

La motricité globale fait référence aux grands mouvements qui engagent tout le corps dans l'action. C'est pendant la petite enfance que « se forge l'acquisition des habiletés de motricité globale, c'est-à-dire les habiletés fondamentales du mouvement (lancer, attraper, frapper du pied, etc.) et celles de la locomotion (ramper, marcher, courir, etc.). Au cours de cette période, il est primordial de privilégier le développement de ces habiletés dans un premier temps, et ce, de façon à mettre en place les bases essentielles au développement des habiletés motrices fines et plus complexes, telles que manipuler un pinceau ou utiliser des ciseaux. La motricité globale et un bon tonus musculaire permettront à l'enfant de découvrir ses possibilités d'action et d'interaction avec son environnement, et ainsi d'améliorer sa compréhension du réel. Le tonus musculaire est aussi préalable à une bonne dissociation de la tête, du tronc et des bras, qui est nécessaire pour les activités associées à la motricité fine[164]. »

La latéralité

L'acquisition de la latéralité vers 4 à 5 ans se développe à travers la motricité. C'est à partir de ses actions de motricité globale, les grands gestes du corps, que le jeune enfant en arrive à se servir plus systématiquement de l'un des côtés de son corps. Il se dévoile ainsi graduellement droitier ou gaucher.

Cette latéralité est essentielle pour accomplir, le moment venu, des tâches liées à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques, notamment pour reconnaître la direction de la lecture et des arcs de cercle qui forment les lettres ou les nombres. Soutenir le développement de la motricité globale des jeunes enfants, c'est aussi les préparer à réaliser avec succès les futures tâches scolaires.



Charles-Émile nourrit la curiosité des poupons de son groupe en mettant régulièrement à leur disposition de nouveaux objets de jeu. Il les place de façon telle que les rampeurs se déplacent pour les atteindre. De temps à autre, Charles-Émile produit des sons au-dessus de la tête du poupon allongé sur le ventre pour l'amener à relever la tête.

Le jeu actif, c'est-à-dire le jeu qui amène les enfants à bouger selon une intensité faible, moyenne ou élevée, est un moyen privilégié de soutenir leur développement moteur et de les aider à adopter de saines habitudes de vie. Au SGEE, le jeu actif est favorisé par le matériel approprié mis à la portée des enfants, l'espace disponible pour bouger, les interactions du personnel éducateur et des RSGE avec les enfants qui encouragent le jeu actif et la fréquence des sorties à l'extérieur. Le mouvement peut également être permis et intégré aux périodes de transition, par exemple pour

dynamiser les déplacements, ou comme rituel pour revenir au calme avant les repas, pendant une période de discussion en groupe ou une activité qui requiert beaucoup d'attention, comme l'habillage. Il importe surtout que les jeunes enfants développent l'envie et le plaisir de bouger.

Le jeu actif

Des données de recherche montrent que le temps actif des jeunes enfants est devenu insuffisant pour assurer leur plein développement et leur permettre d'en retirer des bienfaits sur leur santé à court et à long terme[165]. L'aménagement du SGEE et le matériel disponible pour les jeux actifs devraient faire l'objet d'une attention particulière de la part des adultes responsables afin de s'assurer que les enfants ont suffisamment d'occasions de dépenser leur énergie, qu'ils jouent à l'intérieur ou à l'extérieur[166].



Louiselle accompagne les trottineurs de son groupe dans leur jeu de course folle en plaçant devant le mur un tapis moelleux qui les aide à s'arrêter. Elle convie chaque enfant à venir s'assoir pour la collation en fonction de sa vitesse de déplacement, en commençant par le plus lent. Cette semaine, elle a dessiné un jeu de marelle tout simple dans la cour, sachant qu'en y jouant les enfants de son groupe exploreront le saut.

Les adultes, rappelons-le, agissent comme modèles auprès des enfants dont ils ont la responsabilité et leurs actions ont beaucoup d'influence sur les jeunes enfants. Ces derniers ne peuvent que bénéficier d'avoir autour d'eux des gens qui bougent, qui aiment bouger et qui le manifestent.

Pour soutenir le développement de la motricité globale, Nadia organise le coin de jeu symbolique à partir d'univers qui suscitent les grands mouvements du corps, tels que le cirque, les sports aquatiques ou les Jeux olympiques. Elle agit comme modèle pour montrer à deux enfants intéressés comment sauter avec une corde à danser. Elle rappelle aux enfants l'importance de pousser sur le sol avec ses ischions, ces os des fesses que l'on sent lorsque l'on est assis, afin qu'ils gardent une posture confortable tout au long de la causerie du matin.

La motricité fine

On parle de motricité fine lorsqu'il est question des mouvements fins de la main (parfois du pied) qui permettent de prendre ou d'attraper de petits objets, d'enfiler des perles, de tailler du papier, de peindre ou de dessiner, etc.[167] Comme précisé plus haut, les habiletés motrices globales sont nécessaires au développement de la motricité fine.

L'enfant se sert de sa motricité fine lorsqu'il manipule un objet, en jouant aux blocs par exemple, et lorsqu'il réalise des tâches de la vie quotidienne, comme s'habiller ou laver ses mains. Le jeu symbolique offre de nombreuses occasions de s'en servir pour se déguiser et imiter les gestes des adultes qui cuisinent, écrivent, nettoient, etc. La motricité fine s'exerce également dans les gestes liés à la création artistique tels que dessiner, peindre, modeler, assembler, couper, coller ou jouer d'un instrument de musique.

Sarah, une RSGE, donne un objet au poupon, puis lui présente sa main ouverte pour qu'il le lui redonne, dans un jeu qui se répète de multiples fois. Elle approche le poupon, qui ne se déplace pas encore, des objets qui attisent sa curiosité et le laisse les manipuler à sa guise. À la collation, elle offre des aliments coupés en morceaux que les enfants manipulent pour les manger.

Frank, l'éducateur des trottineurs, place les blocs de couleur et de grandeurs variées près des petites figurines afin qu'ils soient utilisés en même temps par les enfants. Pendant les périodes de jeu, il met à leur disposition des crayons, du papier ainsi que de la pâte à modeler. Il organise et supervise également des ateliers de peinture aux doigts et de collage en petits groupes. Il soutient verbalement les enfants dans l'usage des ustensiles pendant les repas.

Pour soutenir le développement de la motricité fine des enfants d'âge préscolaire de son groupe, Emma les aide à fabriquer des marionnettes à doigts et les invite à les manipuler en inventant leurs propres histoires. Un matin, elle a habillé plusieurs peluches avant l'arrivée des enfants. Surpris, ces derniers prennent plaisir à les déshabiller et à les habiller de nouveau en exerçant leur motricité fine.



5.1.4 Les fonctions exécutives, la créativité et le développement physique et moteur[xliv]

Les interactions sensibles du personnel éducateur et des RSGE avec les enfants aident ces derniers à inhiber certaines réactions spontanées (éviter de pousser un enfant pour s'assoir sur le même banc que lui, par exemple), à exercer leur mémoire de travail (se remémorer la séquence des gestes permettant de produire des bulles de savon, par exemple), à exercer leur flexibilité mentale (arrêter son jeu pour rejoindre son parent à la fin de la journée, par exemple) et à planifier (le matériel que des enfants pourraient utiliser pour confectionner un but dans la cour, par exemple).

Certaines expériences du domaine physique et moteur offrent un contexte particulièrement approprié pour exercer les fonctions exécutives. Par exemple, les gestes qui accompagnent les comptines et les chansons permettent de soutenir les fonctions exécutives en aidant le poupon à anticiper ce qui surviendra. Elles l'habituent graduellement à planifier. Au cours des jeux de cache-cache (avec des objets ou des personnes), le poupon est appelé à chercher un objet qui a été caché en sa présence. Il exerce alors sa mémoire de travail pour se remémorer les déplacements effectués par son partenaire de jeu pour cacher l'objet ou pour se cacher lui-même. Le poupon peut également être invité à faire un geste à tour de rôle, comme imiter un mouvement simple (balayer, ranger un objet dans un bac, etc.) pour pratiquer sa mémoire de travail (se souvenir du mouvement) et sa capacité d'inhibition (lorsqu'il attend son tour).

Le trottineur exerce également ses fonctions exécutives à travers des chansons, des comptines et les gestes qui les accompagnent, qui sont de plus en plus complexes. Dans ses jeux actifs, il concentre et maintient son attention pour arriver à ses fins (monter les marches de la glissoire, par exemple), inhibe certaines actions spontanées (lorsqu'il marche en équilibre, s'assure que son pied est bien stable avant de faire un autre pas, etc.) et explore différentes façons de faire les choses lorsque sa première tentative ne donne pas de résultats (manipule une casquette de diverses manières pour la mettre sur sa tête).

Lorsque plusieurs occasions sont données à l'enfant d'âge préscolaire de tester ses limites physiques et motrices, par exemple à travers des trajets à obstacles ou des jeux qui encouragent les mouvements complexes tels que galoper ou garder son équilibre, il ou elle bénéficie d'un contexte propice au développement de ses fonctions exécutives. Certains jeux qui exigent d'interrompre son mouvement à un signal, de le ralentir, de l'amplifier ou de l'exécuter de plus en plus rapidement exercent également ses fonctions exécutives, tout comme les situations où l'enfant, idéalement par lui-même, revient au calme et se concentre à travers des respirations approfondies et la relaxation.

Les expériences d'improvisation en musique et en danse permettent au jeune enfant d'exercer ses habiletés à créer quelque chose de nouveau pour elle ou lui. Danser librement, imiter les gestes de ses pairs ou le déplacement d'animaux, personnifier le mouvement d'une feuille d'automne qui tombe, inventer des mouvements en amplifiant un geste quotidien, produire des sons avec sa voix ou des parties de son corps sont autant de propositions qui conduisent à inventer. Les enfants peuvent d'ailleurs participer à élaborer des propositions intéressantes pour explorer toutes sortes de façons de bouger.

---

xliv Les contenus de cette section sont largement inspirés des documents produits par le Center on the Developing Child de l'Université Harvard, *Executive Function Activities for 6- to 18-Month-Olds / 18- to- 36 Month-Olds and 36 Month-to- 5- Years-Olds*, consulté le 6 avril 2017 sur le site [http://developingchild.harvard.edu/resources/activities-guide-enhancing-and-practicing-executive-function-skills-with-children-from-infancy-to-adolescence/].

5.1.5 Les influences du développement physique et moteur sur les autres domaines

Le développement physique et moteur influence :

Le développement cognitif, car en améliorant sa capacité de manipuler et de se mouvoir, l'enfant accroît ses habiletés d'observation et son attention, examine les liens de cause à effet, résout des problèmes de plus en plus complexes, développe ses connaissances et sa compréhension. Le jeune enfant a une pensée concrète, c'est-à-dire que sa pensée surgit d'abord de ce qu'il perçoit par ses sens[168]. Les expériences sensorielles du jeune enfant alimentent son développement cognitif. Comme nous l'avons vu précédemment, le développement physique et moteur offre également de nombreuses possibilités de soutenir les fonctions exécutives.

Le développement langagier, car la progression dans la production des sons est principalement déterminée par le développement physique du jeune enfant[169]. De plus, l'enfant intègre le vocabulaire employé dans son entourage, lié au corps et à ses mouvements, ce qui contribue à son développement langagier[170].

Le développement social et affectif, car la conscience de soi s'ancre en tout premier lieu dans la découverte que l'enfant fait de son corps[171]. L'autonomie physique que l'enfant acquiert graduellement pour se déplacer et faire des choses par lui-même lui apporte de la fierté, soutient sa confiance et son estime de soi. De plus, les habiletés motrices développées par l'enfant lui permettent de s'approcher de ses pairs pour entrer en contact, d'imiter leurs gestes et ceux des adultes qui l'entourent, d'interagir et de coordonner ses gestes avec les leurs. Ses capacités d'ajuster ses actions et ses mouvements aux personnes avec lesquelles il se trouve l'aident à instaurer des relations harmonieuses avec les autres.



5.1.6 Les pratiques à privilégier pour soutenir le développement physique et moteur

Le tableau suivant présente de façon synthétique les orientations du cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur dans les services de garde éducatifs à l'enfance[172]. Un élément concernant la motricité fine y a été ajouté.

Dans un SGEE qui soutient le développement physique et moteur des jeunes enfants	
Ce que l'on voit	**Ce que l'on entend**
Le lait est offert aux poupons d'une manière sécuritaire et respectueuse du choix des parents.	« C'est l'heure de boire le lait que ta mère a apporté ce matin. Tu as très faim ! Oui, oui, je vais te donner la bouteille. »
Des stratégies éducatives favorables au développement de saines habitudes alimentaires, d'une image corporelle positive et d'une relation saine avec la nourriture sont mises en œuvre. Par exemple, le personnel éducateur et les RSGE sont des modèles positifs ; ils et elles aident les enfants à reconnaître la faim et la satiété ; donnent des choix d'aliments et de quantité ; n'utilisent pas la nourriture comme récompense, punition ou conséquence ; préparent à l'occasion des aliments avec les enfants, etc.	« Tu mordilles ta main ? Je vois que tu as faim. » « As-tu encore faim ? Que dirais-tu d'attendre un peu avant d'en reprendre pour vérifier si ton ventre est déjà plein ? » « Quel fruit veux-tu manger ce matin ? » « Est-ce que j'ajoute du riz dans ton assiette ? » « Oui, Erico, Sylvana peut avoir du dessert, même si elle n'a pas mangé le repas principal. » « Aujourd'hui, on se prépare une bonne salade pour la collation. Regardez, il y a plusieurs fruits dans mon panier. Les connaissez-vous ? »
Le contexte du repas est propice à la saine alimentation et à la découverte des aliments. Par exemple : l'ambiance est calme ; les discussions entre les enfants sont encouragées ; le temps pour manger est suffisant ; il n'y a pas trop de temps d'attente ; les règles de politesse entourant les repas sont transmises aux enfants ; les adultes qui mangent avec les enfants sont des modèles positifs, etc.	« Laurence et Charly ont mis la table, le repas est gardé au chaud, tout est prêt. Cédric, peux-tu sonner la cloche pour avertir que c'est le temps de ranger et de se laver les mains ? » « Maintenant que tout le monde est servi, je serais curieuse d'entendre parler des jeux que vous avez faits ce matin. Esteban, peux-tu nous parler des sons rigolos que tu faisais pendant que Charlène poussait le camion ? » « Oui, tout le monde est servi, on peut commencer à manger. »

Dans un SGEE qui soutient le développement physique et moteur des jeunes enfants	
Ce que l'on voit	**Ce que l'on entend**
Une variété d'aliments à valeur nutritive élevée et en quantité adéquate est offerte aux enfants ; l'offre alimentaire quotidienne ne comprend pas d'aliments et de boissons à faible valeur nutritive.	« Avez-vous remarqué que nos assiettes sont de toutes les couleurs ? Les carottes sont… orange, les poivrons sont… verts, le chou-fleur est… blanc, et les saucisses végétariennes sont… brunes. » « Qui veut un bon verre d'eau fraîche ? » « Pour la fête de Yasmine, j'ai préparé une super trempette de fruits au chocolat. »
Les enfants ont plusieurs occasions de jouer activement au cours de la journée.	« Vous pourriez facilement vous installer debout autour de la table pour jouer à ce jeu. » « J'ai dégagé le centre du local. Qui veut danser ? » « Qui veut m'aider à replacer les chaises autour de la table ? » « On s'est beaucoup concentrés sur ce beau livre, mais que diriez-vous d'une petite séance d'exercice ? Qui a une idée pour un exercice à faire avec les jambes… les bras, la tête, le tronc, etc. ? »
Le jeu actif est encouragé par des expériences plaisantes et ponctuées de défis.	« Nous allons préparer un parcours à obstacles. Avez-vous des idées d'obstacles qui nous permettraient de passer par-dessus quelque chose ? En-dessous de quelque chose ? Ou à côté de quelque chose ? » « J'ai apporté une très grande couverture aujourd'hui et je me demande bien quel jeu on pourrait inventer avec cette couverture. Avez-vous des idées ? » « Notre Manou nous a bien impressionnés ce matin quand elle s'est aventurée toute seule sur le plan incliné. »

Dans un SGEE qui soutient le développement physique et moteur des jeunes enfants	
Ce que l'on voit	**Ce que l'on entend**
Tous les jours, le plus souvent possible, des jeux à l'extérieur sont intégrés dans le déroulement de la journée.	« Après la sieste, une petite promenade jusqu'au parc nous fera du bien. Vous pourrez finir à notre retour le jeu commencé dans le carré de sable ce matin. » « Quand il fait beau, nous prenons la collation dehors et j'en profite pour préparer des ateliers qui sont trop salissants pour l'intérieur, comme la peinture au doigt sur une grande surface, les jeux d'eau avec des colorants alimentaires ou du rempotage de plantes. »
La motricité fine des enfants est soutenue à travers des expériences qui offrent des choix et qui favorisent la créativité (matériel de dessin, de peinture, de collage, de modelage) ou le raisonnement (collections pour faire des séries de petits objets, par exemple).	« Préfères-tu manger avec une cuillère ou une fourchette ? » « Ceux qui souhaitent faire des jeux calmes peuvent choisir le coin des arts plastiques ou les jeux de table. J'ai apporté de nouvelles boîtes pleines d'objets-surprises pour ceux qui seraient intéressés… » « C'est vraiment difficile d'utiliser les ciseaux. Veux-tu que je tienne le papier pendant que tu le découpes ? »
Les lieux sont organisés et le matériel est choisi afin de soutenir le développement physique et moteur. Par exemple, à l'intérieur, du petit matériel de jeu (ballons, balles, cerceaux, caissons de différentes tailles, etc.) est toujours disponible pour soutenir la motricité des enfants. Pendant les jeux à l'extérieur et selon les saisons, du sable, de l'eau, des tricycles, des pelles, des traineaux et du petit matériel roulant les incitent à bouger. Du matériel est également ajouté en fonction des suggestions des enfants et de leurs champs d'intérêt.	« Je vois que vous êtes de plus en plus habiles à faire rouler ce ballon et à l'attraper. » « J'ai apporté du carton pour fabriquer des avions, en pensant à la discussion que nous avons eue hier. Vous pourrez essayer de les faire voler dans la cour tout à l'heure. » « Il fait très froid aujourd'hui. Qui m'aide à pelleter pour se réchauffer ? »

Et dans notre SGEE ?

- Quelles sont les conditions qui permettent aux enfants de faire des jeux actifs ? Comment pourrions-nous augmen-ter leur temps de jeu actif ?
- Pendant les jeux à l'extérieur, accompagnons-nous les enfants dans leurs apprentissages comme on le fait à l'intérieur du SGEE ?
- De quel matériel disposons-nous pour accompagner le développement sensoriel des enfants ?
- Comment évaluons-nous les périodes de repas dans notre service de garde ? S'agit-il de moments agréables pour les enfants et le personnel ? Serait-il pertinent de mettre en place des moyens visant à améliorer ces moments importants de la journée des enfants ?
- Les menus offerts dans notre SGEE répondent-ils aux recommandations contenues dans le cadre de référence *Gazelle et Potiron* ?
- Comment pourrions-nous mieux accompagner l'éveil des enfants à une variété de goûts différents ?
- Quelles ressources de notre communauté permettraient de soutenir l'adoption de saines habitudes alimentaires chez les enfants ?



5.2 LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

« Le développement cognitif concerne la façon dont l'enfant acquiert des connaissances et comprend le monde qui l'entoure[173]. » Les théories sur le développement cognitif sont nombreuses. L'accès à de nouvelles technologies et méthodologies permet de multiplier les découvertes.

Dans ce contexte, les composantes du développement cognitif pourraient être présentées de plusieurs façons. L'attention, la mémoire, la fonction symbolique, le développement de concepts, le raisonnement ainsi que l'éveil aux mathématiques et aux sciences, abordés dans les pages qui suivent, ont été choisis pour décrire succinctement le développement cognitif dans les termes les plus utiles à l'intervention éducative en SGEE.

Non seulement l'action, mais aussi la réflexion sur l'action

« Les actions de l'enfant et la réflexion sur celles-ci suscitent le développement de la pensée et de la faculté de comprendre[174]. »



Le développement cognitif de l'enfant a été conceptualisé par Jean Piaget comme étant constitué d'une série de stades que l'enfant franchit comme un escalier, une étape, une marche à la fois. Des recherches montrent maintenant qu'il ne s'agit pas d'un phénomène linéaire qui amènerait l'enfant à abandonner une façon de faire pour en adopter une autre en exclusivité. On constate plutôt que le jeune enfant utilise plusieurs stratégies pour arriver à ses fins à mesure que son répertoire s'agrandit[175]. L'image de vagues successives qui se superposent[176] ou celle d'un continuum de développement correspondrait davantage à ce que l'on connaît aujourd'hui du développement global et, plus précisément, du développement cognitif.

Les quelques caractéristiques suivantes de la pensée des jeunes enfants, établies par Piaget, demeurent pertinentes et font partie des connaissances essentielles à détenir pour les accompagner adéquatement dans leur développement cognitif. Ainsi, le jeune enfant :

- a une pensée concrète, c'est-à-dire que sa pensée surgit en premier lieu de ce qui est perçu par ses sens[177] ;
- comprend d'abord les choses de son seul point de vue (égocentrisme). Par exemple, considérant les gens à partir de leur rôle auprès de lui, Philippe, 3 ans, a du mal à concevoir que son père est aussi un fils[178] ;
- a tendance à prêter vie et volonté aux choses et aux phénomènes (animisme)[179]. Par exemple, l'enfant peut considérer que le soleil est vivant parce qu'il se déplace dans le ciel[180] ;
- ne retient qu'un aspect d'une situation (centration). Pour Kim, 3 ans et demi, par exemple, les enfants les plus grands sont nécessairement les plus âgés[181] ;
- est insensible à ses propres contradictions et n'éprouve pas d'embarras à se contredire[182].

Le jeune enfant apprend dans l'action, en contact direct avec les personnes et les objets. Étant donné que l'exploration de l'environnement et la manipulation des objets peuvent être plus restreintes chez celui ou celle qui vit avec un handicap comme la déficience

intellectuelle, l'exploration concrète de leur environnement est potentiellement plus lente chez ces enfants. En conséquence, certaines habiletés cognitives peuvent se développer plus tardivement[183]. Il est important que l'éducatrice, l'éducateur ou la RSGE stimule chacun de ces enfants afin qu'il acquière davantage la maîtrise de cet environnement en misant sur ses forces et sur ses capacités ainsi qu'en adaptant son environnement.

5.2.1 L'attention

L'attention est la « capacité de se concentrer sur une personne (comme sa mère ou son petit frère), sur un objet (comme un éléphant jouet) ou sur une activité (prendre un repas, jouer au soccer) pendant une certaine période de temps. La capacité d'attention est liée à la faculté d'apprendre des choses (comme se rappeler où se trouve une personne ou un objet)[184] ». Mais « pour qu'une information soit retenue, il faut d'abord lui prêter attention[185] », et c'est la raison pour laquelle la mémoire est si étroitement liée à l'attention.

La durée de l'attention augmente avec le temps et à mesure que le jeune enfant accroît sa capacité de résister à la distraction. Ainsi, l'enfant apprend graduellement à inhiber son réflexe de déplacer son attention lorsqu'un bruit ou un mouvement le dérange. Il peut ainsi se concentrer de plus en plus longuement sur une tâche.

Marie-Claude, une RSGE, présente régulièrement de nouveaux objets de jeu de couleur vive aux poupons de son groupe pour qu'ils les explorent en y portant toute leur attention. Elle capte l'attention des enfants pendant les changements de couche en dialoguant avec eux, prenant la parole et écoutant attentivement les sons et les mots qu'ils produisent. Ces moments de tête-à-tête constituent des occasions précieuses pour observer les capacités des enfants en évolution.

Plus la distraction visuelle et auditive augmente, plus la capacité de concentration des jeunes enfants diminue ; il est donc fortement recommandé de limiter le bruit ambiant autant que possible et d'éviter la surcharge de l'espace de vie et de l'ornementation des murs[186]. Les éléments placés dans l'environnement du SGEE à titre de soutien à l'apprentissage, comme des affiches présentant des chiffres ou des lettres, par exemple, contribuent toutefois au développement des enfants. Il est important d'en tenir compte et de s'assurer que la décoration et les éléments de soutien à l'apprentissage suscitent l'intérêt des enfants sans toutefois les distraire.

Manon réduit les sources de distraction dans son local en limitant le nombre de décorations qui ornent les murs. Elle opte pour un changement fréquent des affiches et des réalisations d'enfants, ce qui lui permet de les choisir en fonction des champs d'intérêt qui sont en constante évolution.

Dans son local, c'est en petit groupe (plutôt qu'en grand groupe) que ses plus grands font la causerie du matin, de sorte que cette expérience correspond à leur capacité d'attention.

Renaud adresse parfois ses questions à un enfant en particulier pendant la lecture interactive, ce qui permet de garder son groupe d'enfants d'âge préscolaire alerte tout au long de l'activité. L'éducateur nomme les stratégies déployées par les enfants pour rester attentifs (s'approcher pour bien entendre, regarder la personne qui parle, trouver un endroit calme dans le local pour regarder des livres) afin de les aider à en prendre conscience et à les appliquer. Il planifie les expériences qui exigent des enfants qu'ils respectent de nouvelles consignes le matin, car il a observé que les enfants de son groupe sont plus attentifs en début de journée.

L'attention conjointe

Vers l'âge de 12 mois[xlv], l'attention conjointe permet à l'enfant de porter attention à ce qu'une autre personne regarde ou montre[187]. « Cette habileté est à la base des interactions sociales, de l'acquisition du langage et de l'empathie[188]. »

5.2.2 La mémoire

« La mémoire joue un rôle fondamental dans le fonctionnement cognitif général[189] ». « […] Très tôt, les bébés peuvent se souvenir de ce qu'ils ont fait[190]. » « Malgré tout, leur mémoire n'est pas aussi efficace que celle des enfants plus âgés, parce que les jeunes enfants ont tendance à se concentrer sur les détails d'un évènement, qui sont facilement oubliés, tandis que les enfants plus âgés ou les adultes se concentrent généralement sur l'essentiel de ce qui se produit[191]. » Les poupons sont davantage en mesure de se souvenir de quelque chose s'ils se trouvent dans le même contexte[192], dans le même endroit, dans la même position, avec les mêmes personnes, etc. Ainsi, une certaine stabilité dans le SGEE facilite non seulement le développement affectif de l'enfant, comme évoqué dans la section sur l'attachement, mais également sa mémoire, essentielle à son développement cognitif.

La rareté d'un événement et les émotions qu'il soulève ainsi que la participation active de l'enfant sont des facteurs de première importance pour construire des souvenirs durables[193]. De plus, « les jeunes enfants se souviennent mieux des choses qu'ils ont faites que des choses qu'ils ont vues[194] ». Toutefois, la façon dont leurs parents, le personnel éducateur et les RSGE parlent d'un événement avec eux, après son déroulement, a une incidence encore plus grande sur leur capacité de s'en souvenir[195]. Ainsi, les conversations avec les enfants et les retours sur leurs expériences vécues au SGEE et à la maison permettent de nommer les événements et contribuent à les garder en mémoire (« Qu'as-tu fait pendant la période de jeu ? ») et offrent l'occasion d'en préciser les différents aspects (« Qu'as-tu construit ? Quel autre matériel de jeu as-tu utilisé ? Quelles difficultés as-tu rencontrées ? Quelles solutions as-tu trouvées ? »), ce qui en facilite la mémorisation et enrichit le souvenir que l'enfant garde de l'événement.

xlv L'âge est donné à titre indicatif seulement, puisque chaque enfant se développe à un rythme qui lui est propre.

Marie-Line observe que les enfants de son groupe d'âge préscolaire font de plus en plus appel à leurs connaissances antérieures, leurs connaissances déjà acquises, lorsqu'elle aborde un sujet avec eux. Depuis le début de l'année, elle leur pose régulièrement des questions du type : « Avez-vous déjà entendu parler de… ? », « Avez-vous déjà fait… ? », « Que connaissez-vous à propos de… ? » Aujourd'hui, lorsqu'elle annonce qu'elle souhaite échanger avec eux au sujet de l'eau, Stéphanie demande la parole pour dire qu'elle aime boire de l'eau, Edmond y va de ses exploits de natation et Judith explique l'importance de l'eau pour laver.

Alice annonce différentes étapes de la journée (repas, siestes et jeux extérieurs) avec des comptines dans le but d'aider le poupon à les mémoriser et de l'aider à se repérer dans le temps. Elle nomme les objets que l'enfant manipule et décrit ses gestes, sachant que cette répétition, associée à l'action de l'enfant, l'aidera à mémoriser le nouveau vocabulaire.

Par ailleurs, les traces des expériences vécues par les enfants et conservées pour les documenter sont fort utiles pour les aider à se les remémorer et revenir sur leurs apprentissages.

La mémoire peut être répartie en trois catégories : la mémoire sensorielle, la mémoire de travail et la mémoire à long terme[196].

La **mémoire sensorielle** emmagasine temporairement toute l'information perçue. Le souvenir de cette information s'estompe si elle n'est pas utilisée[197].

La **mémoire de travail** est mobilisée lorsqu'une information perçue dans l'immédiat (une consigne, par exemple) ou récupérée dans la mémoire à long terme (une connaissance acquise antérieurement) sert à la réalisation d'une tâche. Comme nous l'avons vu, cette fonction exécutive permet de garder un certain nombre d'éléments disponibles en mémoire pour les employer. En outre, « certaines tâches devenues familières finissent par être exécutées machinalement, ce qui libère de l'espace de stockage dans la mémoire de travail[198] ».

Lorsque Victor donne une nouvelle consigne aux trottineurs de son groupe, il capte leur attention et la répète autant de fois que nécessaire pour les aider à la conserver dans leur mémoire de travail. Il soutient également le développement de la mémoire des enfants en amorçant avec chacun d'eux une conversation sur des événements vécus en famille et décrits brièvement par ses parents.

La **mémoire à long terme** a une capacité illimitée. Elle permet de conserver durablement en mémoire de l'information et de la récupérer pour s'en servir[199].

5.2.3 La fonction symbolique

La pensée symbolique permet de se représenter mentalement un objet, une personne ou une situation en son absence, à partir d'un symbole[200]. Les mots, les images, les pictogrammes et les chiffres sont des symboles. C'est avec l'acquisition de la fonction symbolique que les trottineurs peuvent substituer un objet à un autre dans leurs jeux (une branche fait alors office de cheval, par exemple). Grâce à l'acquisition de la fonction symbolique, l'enfant passe d'imitateur à acteur[201], créant des scénarios de jeu de plus en plus complexes, comme nous l'avons vu dans la section sur le jeu.

Tout comme les mots, le dessin est une représentation symbolique. L'enfant doit d'abord avoir acquis la fonction symbolique pour souhaiter représenter ce qu'il connaît et être en mesure de le faire, ce qui ne l'empêche pas de gribouiller. Nous verrons ces notions plus en détail dans la section sur le développement langagier.

Le langage pour organiser sa pensée

« Le mot constitue le symbole le plus usuel et probablement le plus important pour la pensée, qu'il soit verbalisé ou écrit[202] ». Le langage a un rôle essentiel dans le développement cognitif, parce qu'il permet de nommer et d'organiser la pensée.



« Avec l'acquisition de la fonction symbolique, l'enfant est en mesure de se rappeler les évènements passés et de prévoir les situations à venir[203]. » Toutefois, « pour s'assurer que les trottineurs l'acquièrent […], les adultes doivent en faire la démonstration et fournir un soutien verbal. Cela peut être accompli en jouant avec les enfants, tout en offrant un modèle de l'utilisation symbolique de l'objet pour en représenter d'autres[204] ».

L'éducatrice cache un objet dans un sac opaque et convie le poupon à regarder dedans pour le trouver. Elle prend ensuite l'objet et le sort du sac en s'exclamant « Le voilà ! ». Elle répète cette séquence avec l'enfant dans différents contextes, avec différents objets et divers contenants, pour soutenir chez lui l'acquisition de la permanence de l'objet, c'est-à-dire la compréhension qu'un objet ou une personne continue d'exister, même lorsqu'on ne le voit pas.

Malik profite de l'intérêt de Léanne pour les animaux en soutenant chez elle l'acquisition de la fonction symbolique. Lorsque la trottineuse lui montre, avec un sourire éclatant, la photo d'un chiot qu'elle a trouvée dans la boîte de matériel à collage, il l'invite à chercher avec lui d'autres représentations de chien dans le local. Ensemble, ils rassemblent trois albums, deux peluches et repèrent un chien dans une illustration accrochée au mur. Malik complète leur collection en écrivant le mot « chien » sur un papier.

Régine, une RSGE, a planifié d'aborder avec ses trois grands les symboles de sécurité pendant la fin de la sieste des plus jeunes. Avant le dîner, elle propose à tous les enfants de son groupe de faire une promenade dans le quartier. Elle les questionne sur ce qu'ils connaissent des panneaux de signalisation qu'ils observent le long de la rue (arrêt, feux de circulation, panneau de sens unique, etc.) afin de faire émerger leurs connaissances antérieures. C'est aussi avec des questions qu'elle conduira tout à l'heure Mégane, Léo et Louis-Jérôme à interpréter les symboles « poison », « inflammable » et « explosif ».

5.2.4 Les catégories et les concepts

Un concept est une représentation générale et abstraite de la réalité d'un objet, d'une situation ou d'un phénomène, basée sur des similarités (la forme des objets, leurs couleurs, leur taille, leur utilité, etc.)[205]. Comme mentionné plus haut, les mots sont des symboles, mais ils sont également des concepts. Pour Sophia, 2 ans, le concept « banane » est plus facile à comprendre que celui de « fruit » qui fait référence à un large ensemble d'objets de formes, de couleurs et de goûts différents. Le concept de fruit se construit dans sa compréhension à mesure que le terme est employé devant elle, par rapport à des aliments sucrés et colorés qu'elle mange quotidiennement. Les adultes ont d'ailleurs tendance à se servir des catégories plus fines et concrètes, comme la catégorie « chien » pour expliquer les catégories plus larges et abstraites, comme la catégorie « animaux domestiques » : les animaux domestiques sont les animaux que les gens gardent avec eux à la maison, comme les chiens. « Grâce à cette capacité cognitive de catégorisation, les très jeunes enfants développeraient peu à peu leur capacité d'abstraction[206] », c'est-à-dire la capacité de penser sans avoir à agir concrètement pour le faire. En faisant des regroupements et des catégories, la mémorisation de grandes quantités d'information perçue au quotidien est facilitée[207].

L'éducatrice place de grandes affiches à la hauteur des poupons de son groupe. Lorsqu'elle a un moment avec un poupon qui semble intéressé par l'affiche, elle lui demande de pointer les éléments de l'illustration qu'elle nomme. Elle soutient aussi le développement de concept chez les enfants pendant la période de rangement en les invitant à placer des jouets dans les bacs de rangement identifiés à l'aide de pictogrammes et de mots.

Le jeune enfant a d'abord recours aux trois catégories les plus générales pour tenter de comprendre le monde dans lequel il ou elle évolue : les objets inanimés, les personnes et les autres êtres vivants[208]. Avec le développement de sa capacité de reconnaître les similitudes et les différences, de sa capacité de classifier[209], les catégories se raffinent selon d'autres caractéristiques. Ainsi, « le moineau » fait partie de la catégorie des oiseaux, en plus d'être un animal et un « autre être vivant ». Il pourra être associé à la catégorie « animaux sauvages » et à celle « des animaux à plumes » ou « des animaux qui volent » lorsque ces catégories seront intégrées dans ses connaissances. Toutefois, ce n'est qu'entre l'âge de 5 et 8 ans qu'il ou elle sera en mesure de passer d'une catégorie à l'autre pour classer un même objet[210]. La classification d'objets, le tri et la sériation font partie des actions que les jeunes enfants réalisent spontanément en comparant leurs ressemblances et leurs différences, ce qui contribue à leur compréhension de divers concepts.

L'enfant a également la capacité de généraliser. « Un exemple d'une telle généralisation serait lorsqu'un trottineur apprend que différents objets peuvent avoir la même fonction : il est possible de boire avec un gobelet, une tasse ou une bouteille. Le trottineur qui commence à utiliser un même objet dans des contextes différents constitue un autre exemple. Tamara a appris à mettre ses chaussettes et maintenant, elle en met aux pieds de son ourson, aux pattes des chaises, elle tente même d'en mettre à son chat[211] ! »

Avec sa capacité de généralisation, l'enfant est en mesure de faire des inférences, c'est-à-dire des « opérations logiques par lesquelles on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies[212] ». Ainsi, Maude saura que la balle rebondit après l'avoir manipulée et c'est une inférence réalisée à partir de cette connaissance (une proposition tenue pour vraie) qui lui permet d'anticiper le mouvement d'une autre balle lorsqu'elle en voit une. La capacité d'inférence est soutenue par le raisonnement, qui sera abordé dans la prochaine section.

Sacha et Adrien, deux trottineurs, ont regroupé les ballons et s'amusent à les faire rouler. Lorsque le jeu perd de l'intérêt, leur RSGE les rejoint et leur suggère de tenter de faire rouler un cube de bois ainsi que différents autres objets. Intéressés par la question, ils poursuivent leurs expérimentations avec tous les objets qui leur tombent sous la main. Un retour sur cette expérience les convainc du fait que les objets de forme circulaire roulent beaucoup plus facilement que les autres.

Les jeux consistant à classer des objets en les appareillant (associer deux objets identiques en différenciant les similitudes et les différences), en établissant des relations simples (associer des objets différents à partir d'une caractéristique commune) et en les regroupant (repérer des caractéristiques communes pour composer un ensemble) sont essentiels pour développer les habiletés cognitives des jeunes enfants. Il est d'ailleurs intéressant de voir que ceux-ci réalisent ces expériences clés de façon spontanée.

Dans le groupe de Carole, c'est au tour de Simon, 4 ans, de faire le lutin avant de rejoindre ses pairs pour la sieste. Il mélange les souliers des enfants de son groupe, déplace des blocs d'un panier à l'autre et place tous les ustensiles des jeux symboliques dans le même compartiment. Carole et les autres enfants de son groupe auront beaucoup à faire pour tout replacer, en exerçant leurs capacités de classification.

5.2.5 Le raisonnement

« On appelle "raisonnement" un ensemble de processus cognitifs qui permettent de tirer des conclusions à partir d'expériences, faits, prémisses. Raisonner sert des buts différents : prendre des décisions, résoudre des problèmes, évaluer une argumentation, tester une hypothèse[213]. »

Le raisonnement causal

Le raisonnement causal est la capacité d'établir des liens entre une cause et son effet. C'est la première forme de raisonnement qu'exerce le jeune enfant. « Au cours des deux premières années de vie, l'attribution d'une relation de cause à effet se développe d'abord grâce aux expériences de l'enfant avec son entourage social[214]. » Lorsque le nourrisson pleure et que l'un de ses parents vient le rassurer, il commence déjà à saisir que ses actions produisent des effets[215].

Il arrive fréquemment qu'un lien de cause à effet entre deux événements soit établi par erreur par le jeune enfant en raison de leur rapprochement dans le temps. Ainsi, Milène peut estimer que c'est parce qu'elle s'est disputée avec sa sœur que ses parents ont décidé de divorcer[216]. Toutefois, « […] lorsqu'on teste les jeunes enfants dans des situations compréhensibles pour eux, on constate qu'ils sont capables de relier correctement les causes aux effets[217] ». Leur emploi fréquent de termes tels que « parce que » ou « alors » en témoigne.

Isabelle profite de la présence d'autres personnes dans le local pour amener les poupons de son groupe à prévoir des événements. Lorsque Rose, la cuisinière, arrive dans le local avec la collation, elle demande aux enfants : « Maintenant que Rose nous a apporté des fruits et du lait, qu'est-ce qu'on devrait faire ? » Lorsque le parent d'un enfant arrive en fin de journée, elle demande : « Il y a un papa/une maman à la porte. Que va-t-il se passer ? »

Le jeune enfant qui explore les liens de cause à effet commence par répéter un geste pour produire un résultat (frappe un bloc au sol pour faire du bruit, par exemple) ; dans un deuxième temps, il ou elle essaie différentes actions qui causent un effet (tente d'ouvrir des contenants, tiroirs, boîtes, pots, etc.) ; dans un troisième temps, l'enfant explore les causes possibles des actions, des événements ou des comportements (par exemple, il cherche la provenance d'un son ou pousse différentes parties d'un jouet sonore afin de produire d'autres sons) ; enfin, l'enfant démontre sa compréhension du fait que les actions, les événements et les comportements ont des causes particulières (il marche tout doucement en transportant un verre de liquide, par exemple)[218].

Le raisonnement causal peut d'ailleurs avoir une incidence importante sur le comportement, car il arrive au jeune enfant de répéter un comportement inapproprié simplement pour vérifier si ce comportement entraînera une réaction systématique de la part de l'adulte qui est responsable de lui[219]. Dans ces circonstances, il est important de comprendre que l'enfant peut vouloir vérifier l'existence d'un lien de cause à effet entre son action et la réaction de l'adulte, sans nécessairement avoir l'intention de désobéir.

Le raisonnement causal contribue à l'acquisition de concepts parce qu'il permet d'attribuer des caractéristiques aux actions, aux objets, aux événements et aux comportements[220]. Par exemple, Sophie a une connaissance plus raffinée du concept « papier » lorsqu'elle constate qu'en le manipulant (la cause), elle peut le déchirer facilement (l'effet). L'enfant peut alors intégrer la catégorie « fragile » à sa compréhension de ce qu'est le papier.



Marie, une éducatrice, répond à Béatrice et Mathieu, 3 ans, par des questions lorsqu'ils lui demandent si le biberon jouet contient du vrai lait : « Comment pourrions-nous faire pour répondre à cette question ? », « Quels sont les indices qui vous font croire que c'est du vrai lait ? », « Range-t-on ce petit biberon au même endroit que le lait qu'on boit à la collation ? », etc. Ce faisant, elle accompagne le développement de leur capacité à raisonner.

Raisonner selon son niveau de développement cognitif

L'enfant raisonne selon les capacités liées à son niveau de développement cognitif, ce qui le conduit parfois à faire des « erreurs ». Comment y réagir ? S'il n'est pas nécessaire d'approuver ou de désapprouver ses réponses ou ses raisonnements, il est essentiel de s'intéresser à ses efforts de réflexion[221]. Selon la situation, les actions suivantes peuvent être appliquées :

« Inviter l'enfant à expliquer son raisonnement : Qu'est-ce qui te fait penser que…

Reformuler la réponse de l'enfant : Tu penses que…

Poser une question qui amène l'enfant à faire appel à ses connaissances antérieures : "Est-ce que cela te rappelle quelque chose ?"

Inviter l'enfant à essayer d'une autre manière (si possible) : "Comment pourrais-tu vérifier ?"

Encourager l'échange de points de vue entre les enfants : "Toi, tu penses que… et Katya pense que…"

S'il persiste dans sa réponse fausse, ne pas imposer son autorité d'adulte pour convaincre l'enfant[xlvi]. »



La résolution de problèmes

Chez les jeunes enfants comme chez les adultes, la résolution de problème est nécessaire lorsqu'un obstacle à l'atteinte d'un but est rencontré ; des stratégies pour résoudre le problème sont alors mises en œuvre[222]. Les jeunes enfants « utilisent une très grande diversité de stratégies pour résoudre ce qui constitue pour eux de réels problèmes, […] des stratégies qui varient considérablement au fur et à mesure que l'enfant grandit et acquiert de l'expérience[223] ». La flexibilité mentale, abordée dans la section sur les fonctions exécutives, joue un rôle important dans la persévérance de l'enfant qui doit résoudre un problème[224], puisque celui-ci doit passer de son activité (construire une tour avec des blocs) à une action qui a pour but de résoudre un problème (éviter que la tour ne tombe lorsqu'il y empile un cinquième bloc). La capacité d'évoquer de multiples solutions à un même problème afin d'appliquer la solution la plus appropriée est étroitement liée à la créativité.

xlvi Ces propositions sont des pistes élaborées par Devries et Kamii (1981) et citées par Gilles Cantin dans le document *Des stratégies à mettre en œuvre dès la petite enfance pour soutenir le développement du raisonnement et de la numératie*, Colloque Québec-Strasbourg, 2008.

Tout au long de la journée, les jeunes enfants se butent à des obstacles lorsqu'ils tentent d'atteindre un but. Leur expérience, leur capacité de tirer de leur mémoire à long terme des éléments utiles à la résolution de leur problème (savoir, par exemple, qu'une clé peut être utilisée pour déverrouiller une porte) et leur capacité de demander l'aide d'une personne qui possède plus d'expérience pour trouver une solution, contribuent à la résolution de leurs problèmes, dont leurs conflits interpersonnels.

Rappelons ici que le jeune enfant doit fréquemment inhiber (fonction exécutive) une réponse spontanée (s'il y a de la neige, c'est pour nous permettre de jouer dehors), pour en arriver à un raisonnement logique basé sur des connaissances (la neige tombe lorsqu'il y a des nuages, pendant l'hiver) et que cette capacité d'inhibition peut se développer dans le contexte d'expériences significatives pour lui. Il faut également considérer que « ce que l'enfant verbalise est le reflet de sa compréhension du moment[225] ».

Avec son groupe d'enfants d'âge préscolaire, Anne réalise régulièrement des activités-projets qui procurent des occasions de résoudre des problèmes. Elle a suspendu un drap dans son local et place une lumière derrière celui-ci pour initier les enfants aux ombres chinoises. Le premier jour, ces derniers explorent surtout les modifications de la taille de leur ombre lorsqu'ils s'approchent et s'éloignent de la source de lumière. Anne met ensuite à leur disposition des matériaux récupérés et des accessoires de déguisement dont on voit seulement les silhouettes noires si on les utilise en ombres chinoises. Ces quelques propositions suffisent pour que les idées des enfants fusent. Avec les ombres chinoises, c'est surtout la fabrication d'accessoires de leur choix (une cape de superhéros, les grands ongles d'une sorcière ou des oreilles de lapin) qui oblige les enfants à trouver des solutions et à les tester en exerçant leur créativité.



5.2.6 L'éveil aux mathématiques

« Au cours des quatre dernières décennies, il est devenu de plus en plus clair que les connaissances mathématiques de tous les jours (informelles) des enfants constituent un fondement important pour l'apprentissage des mathématiques à l'école (formelles)[226] » « […] Les premières expériences des jeunes enfants en numératie[xlvii] s'avéreraient déterminantes pour leur réussite éducative ultérieure[227]. »

Les connaissances en mathématiques ne se limitent pas aux nombres. Elles touchent aussi les formes géométriques et la mesure, l'organisation de l'espace et du temps ainsi que tout le vocabulaire employé pour aborder les concepts mathématiques. La vie quotidienne offre de multiples occasions de soutenir l'éveil aux mathématiques des enfants. Pour le personnel éducateur et les RSGE, il importe surtout de savoir les repérer pour en tirer profit.

La manipulation de matériel n'est pas suffisante pour favoriser l'éveil aux mathématiques des jeunes enfants, qui sont capables de réaliser des apprentissages simples de façon autonome. C'est l'accompagnement de l'adulte, l'étayage, qui rend possible les apprentissages plus complexes dans ce domaine, comme dans tous les domaines d'ailleurs. Nous l'avons vu dans les fondements théoriques concernant l'apprentissage actif, c'est à travers ses interactions, ses conversations, notamment, que l'adulte aide intentionnellement l'enfant à faire avec un peu d'aide ce qu'il ne peut faire seul, à réaliser des apprentissages dans sa zone proximale de développement.

Les nombres

L'une des idées principales des mathématiques est que le comptage peut être employé pour trouver le nombre d'objets dans une collection[228]. Les recherches récentes dans le domaine de l'éveil aux mathématiques ont démontré que l'enfant, dès ses premiers mois, a les aptitudes nécessaires au traitement intuitif de l'information concernant les quantités[229]. Cette capacité se limite toutefois à différencier des quantités en comparant deux petits ensembles (comportant deux ou trois objets) et en comparant des ensembles très différents l'un de l'autre (par exemple lorsque le plus grand ensemble contient le double du nombre d'objets compris dans le plus petit ensemble). Il n'est toutefois pas établi que cette capacité précoce soit associée à la compréhension mathématique en elle-même.

Les notions de quantité peuvent être abordées avec les poupons et les trottineurs à l'aide du vocabulaire approprié, tel que « beaucoup », « peu », « moins », « plus ». Dans le contexte de situations de la vie courante qui demandent de dénombrer des objets, les enfants plus âgés peuvent être initiés à la procédure de comptage en tenant compte des éléments suivants[xlviii] :

- L'ordre stable : les mots nombres sont toujours employés dans le même ordre.
- En effet, pour pouvoir compter un ensemble d'objets ou de personnes, il est essentiel de nommer les chiffres dans leur ordre : le 2 vient toujours après le 1 et avant le 3. La séquence immuable des nombres doit donc être mémorisée.
- La correspondance terme à terme : un seul mot nombre peut être assigné à l'objet compté.

---

xlvii Le terme « numératie » désigne « l'ensemble des connaissances en mathématiques permettant à une personne d'être fonctionnelle en société. » (*source : Grand dictionnaire terminologique.*)

xlviii Ces éléments sont tirés de Gelman et Gallistel, 1978, et cités de : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation et Fédération canadienne des services de garde, *Les fondements de la numératie : une trousse de données probantes destinée aux intervenantes en apprentissage des jeunes enfants*, 2010, p. 15.

- Par exemple, lorsque l'on compte une série d'objets, on attribue un seul nombre à chaque objet pour en mesurer la quantité. Si l'on compte deux fois le même objet, on obtient nécessairement un résultat erroné.
- Le principe cardinal : le dernier mot nombre employé dans une séquence de comptage représente le nombre d'éléments de l'ensemble compté.
- Si, par exemple, je dois compter un ensemble de cinq jetons, c'est le jeton compté en dernier, le jeton numéro cinq, qui détermine la quantité.
- L'abstraction : l'ensemble à compter peut être constitué d'objets de natures variées.
- Par exemple, à la question : « Combien d'objets sont restés sur la table ? », on pourra répondre le nombre correspondant à un ensemble varié d'objets contenant un crayon, un livre et deux fruits, pour un total de quatre objets.
- La non-pertinence de l'ordre : les éléments d'un ensemble peuvent être comptés dans n'importe quel ordre.

La séquence des chiffres est immuable (1, 2, 3, 4, …), mais l'ordre dans lequel on compte les objets peut varier. Ainsi, dans l'exemple précédent des objets restés sur la table, on peut compter d'abord les deux fruits, puis le livre et le crayon, ou débuter par le livre, poursuivre avec les fruits et finir avec le crayon, et cela en obtenant la même quantité, le même nombre dans les deux cas.

Au cours de jeux extérieurs, Noémie initie les poupons de son groupe aux notions de quantité en jouant avec eux dans les feuilles mortes. Lorsqu'elle prend une grande brassée de feuilles, elle parle de « beaucoup de feuilles », mais lorsqu'elle en prend seulement quelques-unes entre ses mains, elle utilise plutôt l'expression « un peu ». Quand les enfants sautent dans le monceau de feuilles finalement rassemblées au sol, c'est avec beaucoup d'expression qu'elle prononce « énormément de feuilles ! ».

Les formes géométriques et la mesure

L'exploration des formes relève de la géométrie. « Les formes géométriques peuvent être décrites, analysées, transformées, composées et décomposées en d'autres formes[230]. » Les jeunes enfants, en classant des figures selon leurs caractéristiques (couleurs, formes diverses, grandeurs, etc.) et en créant des images par l'assemblage de diverses formes, notamment, s'initient à la géométrie[231].

La mesure fait référence à l'évaluation des dimensions. Les termes « grand », « petit », « long », « large », « profond », « loin », « proche » font partie des nombreux termes employés pour qualifier les dimensions. La mesure peut être faite avec des unités qui font l'objet d'une convention (centimètre, litre, kilomètre, etc.), mais également avec des unités de mesure différentes comme son propre pied, sa main ou la longueur d'un objet.

Pendant que les trottineurs de son groupe jouent dans le sable, leur éducatrice commente la grandeur des seaux ou la quantité de sable que chacun d'entre eux peut contenir[232]. Il lui arrive régulièrement d'entrer dans le jeu d'un enfant pour saisir les occasions qui se présentent de comparer les quantités.

Les jeux d'assemblage se prêtent bien à l'initiation à la mesure, puisqu'ils permettent d'y avoir recours dans une situation concrète, souvent pour résoudre un problème (Comment faire pour que les deux ailes de l'avion que fabrique Réginald aient la même longueur ? De quelle grandeur découper cette porte dans la boîte de carton pour que les figurines puissent y entrer ?). Des expériences d'ordre physique ou moteur peuvent également soutenir la compréhension du concept de mesure (comparer la longueur des sauts de l'enfant en observant les traces qu'il laisse dans le carré de sable, par exemple, ou convier les enfants à réaliser plusieurs bâtiments d'une même hauteur avec des blocs).

La pensée spatiale et les repères dans le temps

La pensée spatiale fait référence à des concepts, des outils et des processus employés pour concevoir, concrètement ou par visualisation, sa position et ses déplacements dans l'espace, de même que ceux des objets[233]. C'est la pensée spatiale qui permet aux jeunes enfants de s'orienter dans le SGEE, de trouver le sens du chandail à enfiler et de comprendre des consignes liées à l'espace (par exemple « Place-toi devant Victor » ou « Mets ton manteau à l'intérieur de ton casier, s'il-te-plaît »). Plusieurs concepts sont associés à cette dimension importante du développement cognitif : dessus, dessous, en haut, en bas, au milieu, à côté de, vis-à-vis, devant, derrière, etc. Les connaissances spatiales des jeunes enfants sont notamment mises en évidence par leur connaissance des formes géométriques et leur capacité de faire des casse-têtes.

Pendant la petite enfance, d'autres apprentissages de nature cognitive sont réalisés au regard du temps. À mesure que la mémoire du jeune enfant se développe, il ou elle peut situer des événements en fonction de leur chronologie, de leur ordre dans le temps. Ici, ce sont les concepts « avant », « après », « pendant », « tout à l'heure », « dans un instant », « hier », « demain », « bientôt », etc. qui font l'objet d'apprentissages. Le déroulement de la journée au SGEE et les moments phares qui la ponctuent (les repas, la sieste, les jeux extérieurs, etc.) offrent des contextes propices au développement des connaissances liées au temps. Les retours sur les jeux et les expériences des enfants les conduisent à ordonner les événements pour les relater, ce qui les encourage à employer le vocabulaire approprié.

Charles a sorti la peinture ce matin et montre au sous-groupe d'enfants d'âge préscolaire qui a choisi cet atelier comment changer de couleur, sans les mélanger. En leur expliquant les quatre étapes à suivre (1 – laver son pinceau dans l'eau, 2 – l'essuyer délicatement sur le bord du pot d'eau, 3 – le tourner dans la pastille de gouache de son choix, 4 – peindre sur sa feuille de papier), il leur rappelle l'ordre stable des mots nombres.

Il fait souvent référence à la grosse horloge pour donner aux enfants des indications concernant le temps : quand la grande aiguille pointera le 6, ce sera le temps de nous asseoir pour dîner.

Il a trouvé plusieurs plateaux de jeu numérotés (du type serpents et échelles, par exemple) pour soutenir les capacités de comptage des enfants. Certains de ces jeux sont toujours disponibles dans son local, alors que d'autres peuvent être prêtés à la famille d'un enfant que l'activité intéresse particulièrement.

5.2.7 L'éveil aux sciences

« […] Le jeune enfant, par son activité naturelle, est en soi un scientifique en herbe[234]. » L'éveil scientifique prend racine dans ses activités concrètes et le conduit peu à peu, avec l'émergence de sa capacité à recourir aux symboles, à faire des hypothèses[xlix] et à les vérifier.

L'éveil aux sciences est avant tout une initiation à la démarche scientifique visant à accompagner l'enfant dans la recherche de réponses à ses questions. Lorsqu'Alexandra demande, par exemple, si c'est vrai que les chenilles se transforment en papillons, l'adulte peut répondre « oui », tout simplement. Il ou elle procède toutefois à l'étayage de son apprentissage en ouvrant le dialogue, en suggérant, si c'est possible, d'observer une chenille ou de chercher des sources d'information pertinente en vue de trouver une réponse satisfaisante. Il ou elle participe, du même coup, à la construction de la confiance de l'enfant en ses propres capacités de trouver des réponses.

L'éveil aux sciences avec les jeunes enfants peut toucher le monde vivant et le monde non vivant, comme les caractéristiques des plantes et des animaux ainsi que les changements observés dans la nature.

L'attitude de l'adulte serait le facteur le plus déterminant dans la découverte des sciences par les jeunes enfants, et même les personnes n'ayant pas une grande culture scientifique sont en mesure de les accompagner dans ce domaine[235]. Le fait de ne pas connaître toutes les réponses aux questions des enfants peut même aider le personnel éducateur et les RSGE à éviter d'expliquer des phénomènes et de faire des démonstrations[236]. « Une éducatrice [un éducateur ou une RSGE] qui sait partager sa propre curiosité avec l'enfant est assurément plus efficace que celle qui connaît toutes les réponses et ne laisse pas l'enfant chercher[237]. »

Pierre, 3 ans, remarque les pousses qui émergent dans le gazon au printemps. Agathe, sa RSGE, lui demande « Que penses-tu que cette toute petite plante va devenir dans les prochains jours ? », l'invitant ainsi à émettre des hypothèses. Si elle le convie à observer les transformations de la plante au jour le jour et que, sous la dictée de Pierre, elle recueille ses observations, elle l'accompagne dans la vérification de ses hypothèses. En réalisant un retour sur cette expérience avec l'enfant et en lui donnant l'occasion d'en parler avec ses pairs, Agathe l'aide à conserver ses apprentissages dans sa mémoire à long terme. Elle pourra d'ailleurs se référer à cette séquence d'apprentissage lorsque l'occasion se présentera de discuter d'un sujet touchant la croissance des plantes (le mûrissement des bananes, par exemple).

Marie-Josée observe Florence et Olivia qui lancent les avions qu'elles ont fabriqués dans le but de les faire voler. Florence montre des signes de découragement devant son avion qui s'écrase au sol sans planer le moindrement, alors que l'avion d'Olivia flotte dans les airs un peu plus longtemps. La discussion qu'elle engage avec les deux filles sur les différences de fabrication des avions et les différences dans leur vol les conduit à planifier les modifications qu'elles pourraient apporter pour améliorer leur performance (limiter le poids, utiliser du papier aussi léger que possible, agrandir les ailes, etc.). Avec cette intervention, l'éducatrice poursuit l'intention de complexifier le jeu des enfants, d'encourager leur persévérance et de soutenir leur éveil scientifique.

xlix Hypothèse : supposition, tentative d'explication.

5.2.8 Les fonctions exécutives, la créativité et le développement cognitif

Les fonctions exécutives ainsi que la créativité font partie du développement cognitif, comme nous l'avons déjà mentionné dans la section concernant le développement global. Certaines composantes du développement cognitif comme l'attention, la mémoire et le raisonnement exigent que l'on se concentre sur des éléments en particulier, tout en repoussant les distractions et les réponses spontanées, pour accomplir une tâche ou trouver une solution logique à un problème.

La créativité et la flexibilité mentale procèdent d'un mouvement inverse qui suppose plutôt la souplesse, la liberté de pensée, la possibilité de penser autrement en générant de multiples propositions.

Le développement cognitif inclut ces attitudes complémentaires. Lorsqu'ils tiennent compte de ces distinctions, le personnel éducateur et les RSGE ont un outil supplémentaire pour offrir aux jeunes enfants dont ils ont la responsabilité des expériences riches et variées.

5.2.9 Les influences du développement cognitif sur les autres domaines

Le développement cognitif influence :

- **Le développement physique et moteur**, car plus l'enfant se développe sur le plan cognitif, plus il est en mesure de juger de ses capacités physiques et motrices pour réaliser une action (Ma jambe est-elle assez longue pour atteindre ce barreau du module à grimper ?). Par ailleurs, plus sa capacité d'attention augmente, plus il est capable de réaliser certaines actions comme garder son équilibre, reproduire une séquence de mouvements, contrôler ses gestes pour ralentir son déplacement, dessiner une forme fermée, etc. De plus, l'exploration de l'environnement rend l'enfant de plus en plus habile sur les plans physique et moteur, et sa réflexion l'amène à trouver différentes façons de faire les choses[l].
- **Le développement langagier**, car il conduit l'enfant à traduire ses réflexions en employant le langage. Les acquisitions de l'enfant sur le plan cognitif nuancent sa pensée et stimulent l'apprentissage de nouveaux concepts (mots).
- **Le développement social et affectif**, car les capacités qui se développent sur le plan cognitif sont source de fierté pour l'enfant et lui permettent de comprendre certaines notions liées à son développement affectif (son identité par rapport à sa famille et sa communauté, par exemple). Plus l'enfant se développe sur le plan cognitif, plus il est en mesure, dans ses relations avec les autres, d'observer, d'anticiper, d'imiter, de négocier, de poser des questions, d'argumenter et de trouver des solutions à ses conflits interpersonnels.

l L'expression « développement psychomoteur », employée couramment dans le domaine de l'éducation auprès des jeunes enfants, fait référence à l'action qui permet la réflexion, omniprésente à cette période.

5.2.10 Les pratiques à privilégier pour soutenir le développement cognitif

Dans un SGEE qui soutient le développement cognitif des jeunes enfants	
Ce que l'on voit	**Ce que l'on entend**
Le personnel éducateur ou la RSGE considère les jeunes enfants comme des personnes qui souhaitent donner du sens au monde dans lequel elles grandissent, qu'elles découvrent et explorent.	« Je vois que tu es curieuse. Tu voudrais bien savoir ce qu'il y a dans cette boîte. » « Votre fille semble avoir compris que les plantes ont besoin d'eau pour survivre. Tout à l'heure, elle a apporté un contenant près de la plante et a fait mine de la faire boire en disant "soif". » « Je sais que tu veux vérifier si la carotte va se briser en tombant par terre, mais je te le répète, la nourriture doit rester dans ton assiette. Tu pourras reprendre tes expériences après la sieste, avec tous les jouets de ton choix. »
Des stratégies favorables au développement cognitif sont mises en œuvre. Par exemple, le personnel éducateur et les RSGE accompagnent les enfants dans leurs réflexions et dans leurs raisonnements en dialoguant avec eux et en suscitant leurs questions ; ils organisent le déroulement de la journée pour assurer que les enfants aient le temps d'explorer et d'expérimenter à partir de leurs propres initiatives et ils déploient les moyens nécessaires pour leur permettre de reprendre un jeu là où ils l'ont laissé, etc.	« Qu'est-ce que l'ourson ressent, à ton avis, à ce moment-ci de l'histoire ? » « Aujourd'hui, c'est rigolo, nous sommes trois à avoir un chandail à motif rayé. Savez-vous de qui je parle ? » « J'ai apporté des loupes. À quoi servent-elles, à votre avis ? » « J'aurais besoin de quatre feuilles blanches. Peux-tu me les apporter ? » « Dans combien de jours irons-nous cueillir des pommes ? » « Peux-tu placer ces contenants du plus petit au plus grand ? » « C'est à ton tour de lancer le dé. Combien de cases devras-tu parcourir avec ton jeton ? » « Qu'est-ce qu'on pourrait utiliser, quand on joue au magasin, pour représenter de l'argent ? »

Dans un SGEE qui soutient le développement cognitif des jeunes enfants	
Ce que l'on voit	**Ce que l'on entend**
Des stratégies qui permettent de soutenir plus particulièrement la créativité sont mises en œuvre. Par exemple, le personnel éducateur et les RSGE proposent du matériel de jeu ouvert et du matériel d'art plastique que les enfants peuvent utiliser de diverses façons, ils reconnaissent les innovations des enfants et font appel à leur imaginaire, les accompagnent dans leur recherche de solutions à des problèmes ou à des conflits interpersonnels sans leur en imposer, les encouragent à inventer des mouvements, des chansons, des histoires, etc.	« Très bonne idée. On va essayer ce que tu proposes. » « Ceux et celles qui souhaitent fabriquer une carte de Saint-Valentin pour un ou une amie peuvent venir me rejoindre dans le coin des arts plastiques. » « Tu as décidé de te déplacer en position couchée, sur le dos ? Bonne solution, c'est très original. Tu es le seul à y avoir pensé ! » « Réfléchissons encore un peu pour trouver d'autres propositions de décorations printanières pour notre local. »
Les lieux sont organisés et le matériel est choisi afin de soutenir le développement cognitif. Par exemple, le personnel éducateur et les RSGE mettent à la disposition des enfants un matériel abondant et varié (éléments à empiler et à emboîter, blocs, collections d'objets, matériel de mesure, loupes, longues-vues, chiffres, livres documentaires, etc.), ils décorent le local avec du matériel écrit comprenant des mots et des chiffres, aménagent le local de façon à favoriser l'attention des jeunes enfants, etc.	« C'est un tout petit objet que tu regardes là. Quel outil pourrait t'aider à mieux l'observer ? » « Pensez-vous que le haricot planté dans la terre va pousser différemment de celui qu'on a planté dans le sable ? » « J'ai placé un petit paravent pour isoler un peu le coin lecture. » « Oui, c'est bien ça, l'anneau rouge va par-dessus l'anneau orange. Tu les as tous mis dans le bon ordre ! » « Je vous propose d'essayer une devinette. J'ai rassemblé quelques objets qui vont ensemble, sauf un. Savez-vous de quel objet il s'agit ? »



Et dans notre SGEE ?



- Quelles expériences vécues par les enfants dans notre SGEE permettent de soutenir leur développement cognitif ? Quels moyens pourrions-nous prendre pour mieux soutenir ce développement ?
- Comment pourrions-nous mieux organiser le SGEE pour favoriser l'attention des enfants ?
- Dans quelles situations les enfants emploient-ils leurs connaissances et leurs habiletés concernant l'évaluation des quantités et les nombres ?
- Quelles activités, projets, expériences ont été planifiés pour soutenir l'éveil aux sciences chez les enfants ?
- Est-ce que l'éveil aux sciences est une pratique habituelle ? Comment pourrions-nous faire pour qu'il le devienne ?
- Quels sont nos critères pour choisir du matériel de jeu approprié pour le développement cognitif des poupons ? Des trottineurs ? Des enfants d'âge préscolaire ?

5.3 LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

« Le langage est une faculté qui permet à l'humain de concevoir et d'acquérir des systèmes de communication élaborés appelés "langues" […][238] ». Communiquer avec un langage abstrait et symbolique, c'est-à-dire un langage qui permet de parler d'événements passés et d'évoquer des choses ou des personnes absentes, est un comportement propre à l'espèce humaine[239].

Sans enseignement particulier, mais en interaction avec les autres, les jeunes enfants de tous les pays du monde acquièrent leur langue maternelle, la langue parlée dans leur famille[240, 241]. À l'âge de 5 ans environ[li], et bien que ses capacités expressives et son vocabulaire soient moins élaborés que ceux de l'adulte, le jeune enfant maîtrise déjà les structures de sa langue maternelle, qu'elle soit orale ou signée[lii, 242]. « Sauf dans le cas de déficience grave, tous les humains sont dotés de la faculté de langage[243]. »

La langue n'est pas seulement un moyen de communication. Elle constitue également « un instrument d'identification sociale, et, à ce titre, elle transmet bien davantage que le contenu des propos. Dès que quelqu'un prend la parole, la façon même dont il s'exprime fournit des renseignements sur son sexe, son âge approximatif, son lieu d'origine et sa classe sociale[244]. » La langue maternelle de l'enfant contribue grandement à forger son identité sociale.

Chacune des milliers de langues parlées sur terre est basée sur un système complexe de règles qui permettent de combiner des sons pour faire des mots, des mots pour composer des phrases et des phrases pour construire des récits[245]. Il est donc possible, à partir d'un ensemble limité de mots, de composer un nombre infini de phrases pour exprimer un nombre infini d'idées[246].

---

li Les renseignements ayant trait à l'âge des enfants sont donnés à titre indicatif, chaque enfant se développant à un rythme qui lui est propre.

lii Nous faisons ici référence au langage des signes employé par les personnes sourdes et malentendantes.

Les variations dans le rythme d'acquisition du langage

« Tout adulte qui s'occupe des enfants doit d'abord savoir que ces derniers traversent les diverses étapes de l'acquisition du langage à des moments qui varient énormément d'un individu à l'autre : certains enfants parlent de façon intelligible à 18 mois, tandis que d'autres […] attendront d'avoir 3 ans pour parler clairement[247]. » Cette mise en garde appuie l'importance d'adopter une intervention individualisée auprès des jeunes enfants afin d'intervenir auprès d'eux en fonction des apprentissages qu'ils sont prêts à réaliser.



L'apprentissage du langage est d'une grande complexité. « […], l'enfant doit percevoir les sons entendus, dégager le sens du mot formé par les sons à partir du contexte, produire ces mêmes sons et emmagasiner toutes ces informations dans sa mémoire[248] ». Les habiletés cognitives sont ainsi beaucoup sollicitées lorsque l'enfant apprend à parler[249].

Cette section sur le développement langagier aborde l'évolution du langage prélinguistique, c'est-à-dire les sons et les gestes avec lesquels les bébés s'expriment d'abord, l'apprentissage du langage oral ainsi que l'éveil à la lecture et à l'écriture. Il est important de considérer que « les premières habiletés en lecture et écriture évoluent parallèlement aux habiletés langagières[250] ». Le développement graphique, c'est-à-dire l'évolution du dessin chez l'enfant, est aussi intégré à cette section en raison de sa valeur expressive et de sa pertinence pour préparer le jeune enfant à l'écriture.

Le langage, qu'il soit oral ou écrit, comporte toujours deux volets : le langage réceptif, c'est-à-dire le langage entendu ou lu et compris par la personne, et le langage expressif, le langage qu'elle produit par la parole ou l'écriture.

L'importance d'un environnement riche sur le plan du langage

Dans certaines familles, la communication non verbale est employée davantage que la communication verbale. Pour ces familles, le contenu de la présente section, qui valorise un environnement où les enfants entendent beaucoup parler et ont de multiples occasions de parler, peut poser un défi. L'importance du développement langagier pour la réussite éducative est bien connue. Il est donc essentiel d'accompagner les jeunes enfants dans le développement des habiletés langagières, qui contribue grandement à leur préparation à l'école, en tout respect de la culture de leur communauté et de leur langue première. Pour ce faire, les pratiques présentées dans ce programme sont à privilégier pour tous les enfants. Il est également bénéfique de sensibiliser les parents à l'importance du développement langagier, de façon à favoriser la cohérence des interventions réalisées au SGEE et dans la famille.



5.3.1 Le langage prélinguistique

Avant de pouvoir parler, le jeune enfant se sert de sa voix, de ses expressions faciales et de ses gestes pour communiquer avec les membres de son entourage. Ces actions constituent un langage en soi, un langage prélinguistique.

La distinction des sons de la langue maternelle

Au cours de sa 26e semaine de vie intra-utérine, le fœtus a déjà commencé à réagir à la voix de sa mère ainsi qu'à différents stimuli comme les battements de son cœur et ses mouvements[251]. Le bébé s'entraîne d'abord à discriminer la parole des autres sons qu'il entend[252] et il en viendrait à préférer cette voix ainsi que sa langue maternelle à toutes celles qu'il est susceptible d'entendre. Il repérerait d'ailleurs sa langue maternelle à partir du rythme, de la mélodie, des intonations, etc. qui lui sont propres. L'oreille serait ainsi préparée à distinguer les phonèmes de base de sa langue maternelle[253], soit les plus petites unités de son représentées par des lettres (*o*, *l*, *r*) ou des groupes de lettres (*ch*, *oi*, *gn*, *etc*.). « Bien avant de pouvoir relier des sons à leurs significations, l'enfant est capable de reconnaître les sons fréquemment entendus, comme son nom[254]. »

La production de sons

Les pleurs du nouveau-né, son premier et seul moyen de communication[255], se différencient graduellement à partir de sa naissance. Ils alertent les adultes qui prennent soin de lui et qui apprennent de leur côté à distinguer s'ils signalent sa faim, sa fatigue, sa douleur ou sa colère. Bientôt, le poupon rit et gazouille, exprimant son contentement par des sons indifférenciés émis au hasard. Puis, comprenant que les sons, les sourires et les rires qu'il ou elle émet suscitent une réponse, l'enfant apprend à « converser », imitant de mieux en mieux les sons produits par son partenaire[256].

Le babillage, constitué par la répétition d'un son composé d'une consonne et d'une voyelle (« mamama », « dadada », etc.), se rapproche graduellement des mots et conduit le jeune enfant à prononcer ses premières paroles[257]. Il permettrait de s'exercer à prononcer les différents sons de la langue[258].



La capacité du jeune enfant à communiquer intentionnellement est manifeste lorsqu'il ou elle adopte le tour de parole qui l'amène à alterner entre la production de sons et l'écoute de son partenaire[259]. Dans ces circonstances, il regarde intensément et silencieusement la personne qui lui adresse la parole, pour émettre à son tour une série de sons aussitôt qu'elle se tait.

Pour soutenir le développement langagier des poupons de son groupe, Simon imite leurs gazouillis et leurs babillages avec enthousiasme lorsqu'ils se taisent. Il se tait à son tour lorsqu'ils reprennent la parole. Par son attitude, l'éducateur leur montre que ce qu'ils expriment est important pour lui.

La communication gestuelle

Dans le but de communiquer, les poupons se servent aussi des gestes, comme lever les bras pour se faire porter, pointer un objet pour l'obtenir ou porter son regard au même endroit que son interlocuteur dans le contexte de l'attention conjointe. Ils adoptent également quelques gestes sociaux conventionnels comme « agiter les mains pour exprimer un "au revoir", hocher la tête pour dire "oui" ou secouer la tête pour dire "non", taper dans leurs mains pour manifester leur joie, etc.[260] »

L'attention conjointe et le pointage

Une communication efficace exige que les deux partenaires traitent du même sujet. L'attention conjointe et le pointage sont des moyens privilégiés pour permettre aux poupons et à l'adulte de porter leur attention sur la même chose, ce qui constitue un préalable à leur compréhension mutuelle.

L'attention conjointe est d'abord établie par le parent qui suit des yeux et commente ce que le poupon regarde. Vers l'âge de 6 mois, l'enfant devient à son tour capable de suivre le regard de l'autre pour observer le même objet. Vers l'âge de 9 mois, il ou elle est généralement en mesure de suivre du regard l'objet pointé, plutôt que le doigt qui le pointe.

Vers 2 ans, l'enfant emploie délibérément le pointage pour obtenir un objet et pour partager avec l'autre son intérêt pour un objet. Il s'en sert aussi pour obtenir de l'information, ce que certains considèrent comme une demande d'étayage.

Pour certains auteurs, le pointage constituerait « la plateforme sur laquelle repose la communication linguistique, préparant […] l'acquisition du langage[261] ».



Éliane, une RSGE, démontre aussi souvent que possible aux poupons de son groupe qu'elle comprend ce qu'ils veulent lui communiquer. Ainsi, lorsque Gabriel tend son bras vers la peluche posée sur la table en ouvrant et en refermant sa main, elle lui dit « Je vois que tu veux ta peluche, Gabriel. Je te la donne. » Ce type d'interaction encourage les enfants à utiliser des gestes en vue de communiquer.

Simon passe de longs moments à échanger individuellement avec les poupons de son groupe. Il nomme les objets pointés par les enfants, ceux qu'ils manipulent en jouant et en pointe à son tour, sollicitant autant qu'il le peut l'attention conjointe dont ils sont capables ; il nomme les personnes qui entrent dans son local, les objets qu'elles transportent et les raisons qui les amènent ; il nomme les émotions qui transparaissent des expressions faciales des petits, leurs attitudes et leurs gestes.

« Les gestes symboliques, comme souffler pour dire que c'est chaud, apparaissent souvent en même temps que les premiers mots et ils fonctionnent d'ailleurs comme eux. Ces gestes montrent qu'avant de pouvoir parler, l'enfant comprend que les objets et les concepts ont des noms et qu'il peut utiliser des symboles pour désigner tous les objets et les évènements de sa vie quotidienne[262]. » Il existerait un lien positif entre le nombre de gestes de communication du poupon et le développement futur de son vocabulaire[263].

La petite Alice avait tendance à repousser énergiquement son bol pour signifier la fin de son repas, geste qui s'accompagnait la plupart du temps d'un copieux dégât. Son éducatrice a planifié de lui montrer à faire un geste simple signifiant « fini ». Alice l'emploie maintenant au SGEE et à la maison, au grand soulagement des adultes de son entourage qui s'empressent de la desservir en réponse à son geste.

5.3.2 Le langage oral

Le langage réceptif précède le langage expressif, c'est-à-dire que le jeune enfant comprend les mots avant de pouvoir les prononcer. En effet, si, entre l'âge de 11 et de 14 mois environ, l'enfant produit ses premiers mots, il en comprend habituellement déjà près d'une centaine[264]. Dès lors et tout au long de sa vie, le langage, qu'il soit oral ou écrit, constituera « un outil pour la pensée et pour l'apprentissage[265] ».

Les protomots et premiers mots

Pour être en mesure de comprendre un mot, le jeune enfant doit être capable de le distinguer parmi tous les mots qui composent l'énoncé dans lequel il est inséré, pour ensuite lui donner une signification. Le contexte dans lequel le mot est prononcé donne à l'enfant des indications importantes qui lui permettent d'inférer sa signification. Ainsi, le poupon comprend mieux ce que l'on attend de lui s'il est assis à la table lorsqu'il entend « Veux-tu un morceau de banane ? » que s'il est en train de jouer avec des blocs. « La fréquence et la répétition d'un même mot dans des contextes différents permettent au jeune enfant de s'apercevoir qu'il s'agit d'un mot[266] » et d'en saisir graduellement la signification.

Il arrive que le poupon babille toute une série de sons qui ressemble à une phrase, avec des intonations, un début et une fin, pour répondre quand on lui parle. Par la suite, tout en accroissant son vocabulaire réceptif et expressif, l'enfant emploie des protomots, c'est-à-dire « une juxtaposition de sons pour désigner un objet précis[267] », qu'il utilise systématiquement jusqu'à ce qu'il apprenne le mot juste. « Gaga » peut alors être utilisé au lieu de « lait », par exemple, dans le vocabulaire coloré du bébé.

L'enfant prononce d'abord les mots qu'il connaît, généralement des noms, de façon approximative, développant ainsi la capacité de prononcer certaines consonnes doubles vers l'âge de 4 ou 5 ans seulement. Un seul mot peut lui servir à exprimer une idée. Par exemple, en disant « ballon », il fait savoir qu'il veut le ballon ou invite son éducatrice à y jouer avec lui. Le mot « chat » peut être employé pour désigner tous les animaux à quatre pattes qui ont du poil[268], parce qu'il élargit le sens de certains mots selon ses besoins de communication. À l'inverse, il peut réduire le sens d'un mot[269]. Ainsi, « gobelet » pourrait désigner son propre gobelet, mais pas les autres, ce qui témoigne de sa compréhension partielle des termes en question.

Le jeune enfant emploie également des stratégies de simplification pour être en mesure de prononcer des mots difficiles. Ainsi, il peut omettre une syllabe, dire « nane » au lieu de « banane » ou substituer un son à un autre en prononçant, par exemple, « biliothèce » au lieu de « bibliothèque ». Il réorganise parfois l'ordre des parties du mot[270], prononçant « pestacle » au lieu de « spectacle ».

Le langage entendu par l'enfant, tant par sa qualité que par sa quantité, influence son développement langagier. En conséquence, « […] il est extrêmement important que l'adulte prononce correctement […] en présence de l'enfant[271] ». L'emploi de mots simples et de phrases courtes, parfois accompagnés de gestes, fait partie des moyens appropriés pour soutenir le développement langagier des poupons[272]. À mesure que l'enfant grandit, l'emploi, par l'adulte, d'un vocabulaire plus varié et de phrases complexes est beaucoup plus indiqué. De plus, la disponibilité, l'écoute et la sensibilité dont font preuve le personnel éducateur et les RSGE sont particulièrement utiles pour les aider à comprendre ce que les enfants cherchent à dire et à leur donner le goût de bien s'exprimer. L'apport des parents est d'ailleurs précieux pour saisir leur prononciation de certains mots et le sens de leurs protomots.

Lorsqu'elle s'adresse aux poupons de son groupe, Mylène emploie spontanément, comme la plupart des adultes, ce qu'on appelle le « langage adressé à l'enfant ». Elle utilise toujours le mot juste afin d'offrir un modèle langagier approprié. Toutefois, ses intonations sont amplifiées ; son débit est lent ; le son de ses voyelles est exagéré ; ses phrases sont courtes ; elle emploie beaucoup de répétitions. Elle attire ainsi l'attention des bébés sur les caractéristiques distinctives des sons de la langue[273].

Alix observe attentivement les trottineurs de son groupe lorsqu'il s'adresse à eux pour repérer, à partir de leurs expressions faciales, les mots qu'ils ne comprennent pas. Il a alors recours à des exemples concrets pour soutenir leur compréhension. Ainsi, ce matin, lorsqu'il a annoncé que du gruau était au menu de la collation, il s'est rendu compte que seuls deux enfants semblaient savoir de quoi il parlait. Pendant la collation, il est revenu sur ce mot pendant que les enfants mangeaient et a entamé avec eux une discussion sur les céréales chaudes et froides.

Kerline mémorise et emploie quelques mots courants dans les langues maternelles des enfants de son groupe, lorsque celles-ci sont autres que le français. C'est l'un des moyens employés par cette RSGE pour accueillir les familles avec ouverture et valoriser leur culture.

Apprendre deux langues

L'apprentissage de deux langues était considéré, il n'y a pas si longtemps, comme un désavantage pour les enfants[274]. Nous savons maintenant que ce n'est pas le cas. Le vocabulaire des enfants bilingues serait moins étendu dans chacune des langues que celui des enfants exposés à leur seule langue maternelle[275]. Il compterait toutefois autant de mots lorsque les deux langues sont considérées. Entre 4 et 8 ans, les enfants bilingues manifesteraient d'ailleurs un avantage en matière de résolution de problème[276].

L'apprentissage de sa langue maternelle pour l'enfant qui apprend une deuxième langue en SGEE est d'une grande importance pour plusieurs raisons. Entre autres, c'est à travers sa langue première que le jeune enfant apprend d'abord à connaître ses émotions et à composer avec celles-ci[277]. Une bonne connaissance de cette langue facilite sa communication avec sa famille, ce qui constitue pour l'enfant un facteur de protection[278]. De plus, l'identité sociale de l'enfant se développe avec l'apprentissage de sa langue maternelle et au contact de sa culture.



Les phrases

Autour de l'âge d'un an et demi ou lorsque l'enfant possède un vocabulaire expressif d'une cinquantaine de mots, on assiste à l'explosion de son vocabulaire[279]. Il perçoit alors « de plus en plus les contrastes entre les différents phonèmes qui composent les mots[280] ». Cette familiarité avec la phonologie de sa langue augmente surtout au contact de la prononciation des adultes[281]. L'enfant en arrive à combiner deux mots pour exposer une idée, comme « Atie maman » pour dire « Partie maman »[282], dans un langage télégraphique[283]. Avec la complexification de ses phrases ainsi que l'usage de déterminants et d'adjectifs, par exemple, l'enfant est en mesure d'exprimer plus précisément le sens de sa pensée (la sémantique).

L'enfant est par ailleurs de plus en plus attentif à la syntaxe, c'est-à-dire à l'ordre des mots dans une phrase. De plus, il ou elle saisit graduellement qu'un mot peut prendre différentes formes (la morphologie), le féminin, le masculin et l'accord des verbes s'insérant dans ses paroles.

Avec la pratique et l'expérience, le jeune enfant comprend aussi de mieux en mieux l'usage de la langue dans différents contextes sociaux (la pragmatique). Il peut éventuellement employer le langage pour poser des questions, demander de l'aide, expliquer ses idées, faire des salutations, consoler ou faire rire, par exemple. Il comprend également qu'il peut s'exprimer de façon plus familière avec les enfants qu'il connaît qu'avec les adultes qu'il ne connaît pas.

« […] L'enfant réalise des progrès considérables sur le plan langagier entre l'âge de 3 et 5 ans. Plus précisément, la prononciation des sons s'affine. Son répertoire de mots s'accroit et ses phrases se complexifient[284]. » L'enfant comprend aussi de mieux en mieux les intentions de ses interlocuteurs. « En contextes éducatifs, le fait que les occasions d'entrer en relation avec les autres soient nombreuses, complexes et diversifiées, notamment par les interactions dans le jeu, favorise le développement des habiletés à communiquer de l'enfant[285]. »

Afin de soutenir le développement du langage oral des enfants, le personnel éducateur et les RSGE peuvent :

- dialoguer avec les parents sur les progrès réalisés par leur enfant sur le plan langagier et sur les moyens qui permettent de le soutenir dans ces apprentissages ;
- agir comme modèles langagiers auprès des enfants en employant dans leurs interventions un vocabulaire riche et varié ;
- profiter de toutes les occasions qui se présentent de nommer les objets, les personnes et les événements qui surviennent au SGEE, tout en évitant « d'envahir » les enfants ;
- employer un même mot dans différents contextes pour soutenir sa compréhension par les enfants ;
- répéter, avec la prononciation correcte, les mots des enfants, sans toutefois leur demander de se corriger pour éviter de les distraire de leur intention de communication ;
- reformuler les paroles des enfants pour refléter sa propre compréhension ;
- leur poser des questions ouvertes[liii], lorsque leur niveau de développement le permet, de façon telle qu'ils cherchent à donner une réponse plus complexe ;
- donner aux enfants beaucoup d'occasions de parler et leur laisser le temps nécessaire pour s'exprimer, dans le contexte d'interactions individuelles ;
- planifier des expériences riches sur le plan du langage, comme des moments où chansons, comptines et lecture d'albums et d'histoires sont à l'honneur ;
- organiser un coin de jeu symbolique attrayant et le renouveler régulièrement pour soutenir l'intérêt des enfants à y jouer, le jeu symbolique offrant beaucoup d'occasions de parler avec leurs pairs ;
- planifier des retours fréquents sur les expériences vécues par les enfants au SGEE ;
- etc.

liii Les questions ouvertes sont des questions auxquelles on peut répondre en employant plusieurs mots. Elles débutent généralement par « comment », « pourquoi », « où », « quand », etc.

Le soliloque

L'enfant soliloque lorsqu'il se parle à lui-même de façon audible, sans adresser ses paroles à une autre personne. Certains chercheurs interprètent ces soliloques comme un moyen pour l'enfant de planifier et d'autoréguler son action en vue d'atteindre un but[286]. Le soliloque aurait donc un lien étroit avec le développement des fonctions exécutives. Il s'agirait d'une étape intermédiaire entre la réponse de l'enfant à une demande extérieure de l'adulte, qui consiste souvent à guider et à réguler son comportement et son attention, et la pensée intériorisée et silencieuse[287]. C'est comme si l'enfant se donnait à lui-même des consignes à voix haute concernant sa propre pensée, son comportement et la résolution des problèmes qu'il rencontre. Pendant ce processus d'appropriation du langage pour lui-même, l'enfant développe graduellement sa capacité de penser avec le langage[288].



Béatrice a réalisé que les jeunes enfants sont très bavards lorsqu'il s'agit de raconter leurs expériences de « land art », des créations réalisées dans la nature avec des éléments de l'environnement (feuilles, cailloux, branches, cocottes, fleurs, etc.). Lorsqu'elle observe l'intérêt de certains d'entre eux pour ces éléments naturels, ce qui ne manque pas d'arriver, elle leur suggère de réaliser une image ou une sculpture sur la pelouse de la cour. Elle les amène en promenade afin de récolter du matériel pour leur création, puis les invite à organiser les éléments qu'ils ont ramenés pour faire un dessin. Les retours sur cette expérience, qu'elle effectue individuellement ou avec des sous-groupes d'enfants, les conduisent à parler des objets utilisés, des relations spatiales entre ces objets (à côté de, en-dessous, au-dessus, etc.), des éléments représentés pour les plus grands (bonhomme, maison, bateau, etc.). Elle prend en photo ces réalisations et invite les parents à les apprécier lorsqu'ils arrivent au SGEE à la fin de la journée.

Dans le groupe des enfants de 4 ans de Dounia, un grand projet est en cours pour préparer la fête qui marquera pour plusieurs la fin de leur fréquentation du SGEE. Les enfants ont mémorisé chacun quelques phrases pour exprimer ce qu'ils ont le plus aimé au SGEE, afin de les enregistrer comme bande sonore d'un diaporama regroupant des photos prises cette année. Elle se réserve le plaisir de relater aux parents, pendant la fête, quelques perles des enfants de son groupe qu'elle a notées, ces paroles amusantes qui reflètent à la fois leur vision du monde et leur apprentissage du langage.

Philippe a planifié d'initier les enfants de 4 ans de son groupe aux devinettes, lorsqu'un moment d'attente se prolonge avant le repas. Les enfants ont d'abord pris plaisir à chercher les mots au sujet desquels il formulait des indices. Certains enfants ont par la suite commencé à imiter un jeu-questionnaire télévisé dans le coin de jeu symbolique, proposant tour à tour leurs propres devinettes.

5.3.3 L'éveil à la lecture et à l'écriture

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture débute très tôt. C'est effectivement entre 0 et 6 ans qu'une bonne partie des habiletés requises pour faire cet apprentissage sont acquises[289]. « Les enfants dont la première expérience du langage est positive s'éveillent à la lecture et à l'écriture, ce qui contribue en retour à l'acquisition du langage[290] ».

Nous avons vu que le vocabulaire s'accroît très rapidement pendant la petite enfance. C'est notamment sur ce bagage que l'enfant pourra s'appuyer pour décoder les mots lorsqu'il commencera l'apprentissage formel de la lecture. Ainsi, lorsqu'il apprendra à lire, l'enfant qui connaît le mot « casque » aura plus de facilité à le décoder à partir des sons des lettres qui le composent que s'il connaît uniquement le mot « chapeau » pour désigner tous les vêtements portés sur la tête.

L'apprentissage de nouveau vocabulaire se réalise dans ses interactions verbales avec les autres, mais également dans le contexte d'expériences de littératie, la lecture d'histoires, par exemple, au cours desquelles l'adulte explique le sens des mots que l'enfant ne saisit pas encore. L'acquisition d'un vocabulaire étendu n'est toutefois pas suffisante pour préparer l'enfant à apprendre à lire et à écrire. L'éveil à la lecture et à l'écriture des jeunes enfants se réalise aussi par l'exploration des fonctions de l'écrit, la sensibilité phonologique, le principe alphabétique et l'écriture spontanée.

Au SGEE, tout le personnel éducateur a entrepris d'enrichir les expériences de lecture interactive proposées aux enfants. Maintenant, selon l'âge de ceux-ci, une plus grande attention est portée aux livres eux-mêmes, à leur couverture, à leur titre, au numéro des pages, au nom de l'auteur, à la direction de la lecture et au geste délicat de tourner les pages. De plus, les questions posées aux enfants sont plus variées et touchent, par exemple, le vocabulaire, les émotions des personnages, les détails de leurs vêtements, les repères dans le temps qu'offrent les illustrations et le texte, etc. Les enfants sont aussi amenés à différencier les illustrations de l'écriture. Ces nouvelles pratiques sont stimulantes, tant pour le personnel que pour les enfants.

Les fonctions de l'écrit

Les fonctions de l'écrit font référence à l'utilité de l'écriture. Pour se divertir, on lit des histoires, des contes et des poèmes ; pour s'informer, on lit des revues et des journaux ; pour pouvoir se référer à des renseignements trop nombreux pour être gardés en mémoire, on se sert des listes, des carnets d'adresses, des notes, etc. ; pour apprendre et connaître, on se plonge dans des livres documentaires, des atlas, des encyclopédies, des cahiers d'exercices scolaires, etc. ; pour s'exprimer et communiquer, on écrit des cartes, des lettres, des courriels, etc. ; on écrit pour créer des histoires, des pièces de théâtre, des chansons et des comptines ; l'écriture est utile pour planifier ses jeux en atelier, prévoir les choses à apporter en pique-nique, les menus de la semaine, les achats à l'épicerie, etc.

Ariane a assigné à chaque poupon de son groupe un pictogramme choisi avec l'aide de ses parents et qui représente un objet auquel elle ou il est attaché. Ce pictogramme est utilisé, entre autres, comme aide-mémoire pour les tours de rôle. Au début de l'année, Ariane associe toujours le pictogramme à la photo de l'enfant. Plusieurs mois plus tard, la plupart des enfants reconnaissent leur pictogramme sans avoir recours à la photo. L'éducatrice soutient ainsi l'acquisition de la fonction symbolique par les enfants.

En découvrant les différentes fonctions de l'écrit, l'enfant s'ouvre à tout un monde de possibilités. Il « […] devient de plus en plus curieux face à cet outil de communication. Il est tenté de s'en servir, il pose des questions sur les signes écrits comme les lettres de l'alphabet[291] ».

Le jeune enfant est familiarisé avec les fonctions de l'écrit, notamment au contact de modèles de lecteur et de scripteur, sa mère, son père, ses frères et sœurs plus âgés, ses grands-parents et, bien entendu, son éducatrice, son éducateur ou sa RSGE. Au SGEE, le matériel écrit, tel que le nom des enfants identifiant leur espace personnel, les étiquettes utilisées pour organiser le rangement, les livres variés, dont plusieurs répondent à ses champs d'intérêt, l'aide-mémoire accroché pour signaler les allergies alimentaires, offre des exemples concrets de l'utilité de l'écrit au quotidien. Il est approprié de signaler aux trottineurs et aux enfants d'âge préscolaire l'utilité de ce matériel écrit, en démontrant que l'on se sert de l'écrit à divers moments de la journée et pour accomplir différentes tâches.

Certains SGEE organisent une aire d'écriture comportant une table, des chaises, un tableau et des craies, du papier, divers crayons, une gomme à effacer et de la pâte à modeler pour tracer des formes à l'aide de longs boudins. Du matériel écrit peut aussi être placé dans l'aire de jeu symbolique en fonction des différents univers thématiques qui y sont exploités ainsi que dans toutes les autres aires de jeu.

Afin de soutenir la compréhension des fonctions de l'écrit, le personnel éducateur et les RSGE proposent aussi aux enfants d'écrire devant eux les messages ou les informations qu'ils dictent, comme lors de la création d'une carte de vœux, d'une histoire ou d'une comptine et lorsque leurs idées sont recueillies dans le cadre d'une activité-projet.

Edgar a toujours un crayon et un calepin dans la poche de sa chemise. Il peut ainsi noter ses observations à propos des enfants, les messages qu'il veut livrer à leurs parents, leurs idées et leurs suggestions. Les enfants ont l'habitude de le voir écrire et le questionnent souvent à ce sujet. C'est d'ailleurs sans surprise qu'il entend Laurie-Ann lui demander de noter sur son calepin que son anniversaire arrive dans cinq dodos, dans cinq jours. Il s'exécute avec plaisir et lui rappelle que cette date très spéciale a aussi été inscrite sur le calendrier.

Dans le groupe de Suzelle, une RSGE, les grands d'âge préscolaire sont occupés à préparer leur collation, une brochette de fruits parsemée de noix de coco râpée. Hanis est emballé par son délicieux mélange et espère bien pouvoir s'en rappeler. Suzelle lui offre alors de noter sa recette, que ses parents pourront lui lire lorsqu'il souhaitera en préparer à nouveau à la maison.

La sensibilité phonologique

La sensibilité phonologique inclut la capacité de détecter et de manipuler les sons des grandes unités de langage, comme les mots et les syllabes, ainsi que les plus petites unités que sont les phonèmes[292].

Les jeunes enfants démontrent leur sensibilité phonologique en s'intéressant aux sons des mots, indépendamment de leur signification[293]. Par exemple, ils remarquent les rimes comme celle que contiennent « bateau » et « gâteau » et nomment des mots qui commencent avec le même son, comme « maman » et « matin ». Pour rire, ils substituent aussi un son à un autre dans un mot, en disant, par exemple, « bollation » au lieu de « collation »[294]. Au SGEE, les comptines, les chansons et la comparaison des sons qui composent les mots font partie des expériences propices au développement de la conscience phonologique des enfants.

● ● ● ***La collation est souvent un moment privilégié pour jouer avec les mots dans le groupe d'âge préscolaire de Stanley. Ces jours-ci, le nom des aliments donne lieu à toutes sortes de comparaisons. Le « ge » du mot « orange » a conduit à discuter des prénoms des oncles et des tantes des enfants, après que Liane eut expliqué que le nom de son oncle Roger contient le son en question.*** ● ● ●

● ● ● ***Juliana fait bien rire les enfants de son groupe quand elle invente avec eux des comptines et des chansons contenant des rimes, à partir des caractéristiques de chacun :***

« Keira aux yeux marron,
aime les pommes et le melon,
le vert et le savon,
qui sent bon, bon, bon ! »

Elle les aide ainsi à reconnaître leurs goûts et leurs champs d'intérêt, qui font partie de leur identité, tout en les sensibilisant à la phonologie. ● ● ●

Dans la langue française, le code alphabétique est composé de 26 lettres. Ces 26 lettres servent à représenter 36 phonèmes, 36 sons différents. C'est à partir de la connaissance de ces petites unités que l'enfant décodera les mots, lorsqu'il ou elle apprendra à lire, à l'école.

● ● ● ***Pendant la lecture interactive d'un livre que les enfants connaissent bien, Marie-Hélène, leur éducatrice, s'arrête parfois sur le premier son d'un mot afin de laisser les enfants le compléter. Cette façon de faire contribue à la fois à maintenir leur attention sur la lecture en cours et à les sensibiliser aux phonèmes.*** ● ● ●

Le principe alphabétique

« Pour apprendre à lire et à écrire dans un système d'écriture alphabétique, l'enfant doit parvenir à comprendre que les sons des mots parlés sont représentés à l'aide de symboles que sont les lettres[295]. » L'apprentissage du principe alphabétique ne consiste donc pas à savoir réciter les 26 lettres de l'alphabet, mais plutôt à saisir le lien entre les sons qui composent les mots entendus et les lettres employées pour les écrire. À partir de la connaissance de quelques lettres, l'enfant peut comprendre

le fonctionnement du principe alphabétique. C'est toutefois avec l'accompagnement d'un adulte et lorsqu'il a de l'intérêt pour la question que le jeune enfant peut réaliser cet apprentissage.

Pour connaître une lettre, il faut en apprendre la forme, le nom et le son. Le son de la lettre « a » est le même que le nom de cette lettre. Il en est autrement pour la lettre « b », dont le nom se prononce « bé », mais dont le son ne comporte pas de « é ». Au cours de ses dernières années de fréquentation du SGEE, l'enfant peut être initié à associer quelques-uns de ces phonèmes aux lettres significatives pour elle ou lui, par exemple celles qui composent son prénom, son nom et ceux de ses proches.

Caroline profite des moments où elle emploie les noms-étiquettes des enfants de son groupe d'âge préscolaire, lorsqu'ils choisissent leur responsabilité de la semaine, par exemple, pour discuter individuellement avec chacun au sujet des lettres de son prénom, de leur forme, de leur nom et de leur son. Lorsque c'est pertinent, elle leur fait aussi remarquer la lettre majuscule au début du mot. Puisqu'il existe de grandes différences entre les capacités langagières des enfants, ces échanges en tête à tête sont particulièrement appropriés pour les observer et soutenir l'éveil à la lecture de chacun et chacune en fonction de ses besoins spécifiques.

Depuis que tous les enfants de son groupe ont commencé à représenter des personnages dans leurs dessins, Albert a pris l'habitude de leur offrir d'écrire le titre de leur image au bas de la page. Il trace alors les lettres lentement, nommant leur nom, disant leur son et prononçant aussi chacune des syllabes à mesure qu'il écrit. De leur côté, les enfants écrivent leur prénom en haut de leur réalisation, avec les vraies lettres, avec des lettres inventées ou un mélange des deux.

L'écriture spontanée

Avant de pouvoir écrire les lettres correctement, le jeune enfant trace parfois des lignes qui évoquent l'écriture. Il ou elle inclut dans ces « écrits » les quelques lettres connues. Des « chercheurs ont suggéré que le fait d'encourager des tentatives d'écriture chez les enfants en bas âge est un moyen qui favorise l'appropriation de la langue écrite avant l'enseignement formel et systématique[296] ».

Dans cette perspective, un alphabet imprimé peut orner le mur près du lieu où les enfants sont les plus susceptibles d'expérimenter l'écriture, pour qu'ils se familiarisent avec celui-ci. Des abécédaires peuvent être placés parmi les livres. On peut aussi proposer aux enfants des crayons et des craies pour dessiner sur l'asphalte, mais aussi de la pâte à modeler et des bâtonnets pour tracer dans la terre ou dans le sable pour les inciter à écrire spontanément.

À travers des expériences de dessin, de peinture et de modelage notamment, le jeune enfant développe des habiletés de base qui lui permettront plus tard d'apprendre à écrire formellement avec facilité. Les expériences en arts plastiques peuvent donc lui être proposées fréquemment, autant pour le plaisir qu'elles procurent que pour le développement qu'elles soutiennent et la préparation à l'école qu'elles permettent.

Afin de soutenir l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants de 4 ans de son groupe, Éloise place dans l'aire de jeu symbolique du matériel écrit (livres, albums, catalogues, dépliants, etc.) et des outils d'écriture (papier, crayons, trombones, enveloppes, clavier récupéré dont le fil a été retiré, etc.). Cette semaine, elle pourra vérifier si les accessoires apportés pour simuler les bureaux d'un journal quotidien soulèveront l'intérêt des 4 ans. Un cahier spécial sur les parcs nationaux lui permettra de lancer l'activité-projet. Elle a planifié cette dernière après que le père de Jacques lui eut parlé de la lecture des pages sportives qu'il partage avec son fils la fin de semaine.

Éloise déploie des trésors d'imagination lorsqu'il s'agit de renouveler l'aire de jeux symboliques pour familiariser les enfants de son groupe avec la lecture, l'écriture, les mathématiques et l'école. Ainsi, elle y a déjà aménagé un bureau de poste, une gare de train, une bibliothèque, un magasin de jouets et un laboratoire de sciences, en sollicitant les bonnes idées des enfants.

5.3.4 Le développement graphique[liv, 297]

Entre 1 et 5 ans, le jeune enfant qui a l'occasion de dessiner se développe dans tous les domaines simultanément. Sa motricité fine et sa coordination main-œil sont sollicitées, tout comme ses habiletés cognitives, qui l'amènent à trouver les gestes nécessaires pour tracer des lignes et des formes et à organiser les éléments qu'il dessine dans l'espace de sa feuille. Avec le dessin qui constitue en soi un langage, l'enfant exprime ce qu'il juge important et son développement social et affectif s'en trouve favorisé.

Le gribouillis

On nomme « gribouillis » la première phase du développement graphique. Elle s'amorce lorsque l'enfant, pour la première fois, laisse sa trace sur le papier et elle se termine lorsqu'apparaît le bonhomme têtard qui signe la naissance du personnage dans le développement graphique.

Le gribouillis peut être décomposé en plusieurs phases. Le poupon appréhende le crayon, comme il le fait avec tous les objets, en le manipulant, en le regardant, en le goûtant et en écoutant parfois son bruit lorsque ce crayon percute une surface. Quand l'enfant dessine pour la première fois sur une surface de papier, il poursuit son activité motrice et réalise des gribouillis incontrôlés. Le résultat visuel de son action n'est pas encore saisi et c'est physiquement qu'il exploite l'outil. L'enfant prend ensuite conscience des traces que le crayon laisse sur le papier ou ailleurs ; il ou elle découvre l'effet de son action. Les gribouillis contrôlés marquent la période au cours de laquelle l'enfant commence à organiser volontairement son image en choisissant où il laisse ses traces. Le plaisir du mouvement est maintenant accompagné d'une exploration résolument visuelle.

liv Les contenus de cette section sont tirés essentiellement de l'ouvrage d'Isabelle Mercier-Dufour, *L'évolution graphique des enfants de 2 à 14 ans*, Commission des écoles catholiques de Québec et Association québécoise des éducateurs spécialisés en arts plastiques, 1984.

Les préformes s'intègrent ensuite dans le vocabulaire graphique du jeune enfant. Des lignes, de plus en plus contrôlées, s'éparpillent en zigzags et en spirales, contournant les traces éparses dans sa page. L'enfant acquiert bientôt suffisamment de contrôle sur ses gestes pour tracer des lignes dont les extrémités se joignent et créer des formes fermées. Il ou elle poursuit son exploration en combinant ces formes deux à deux, puis trois à trois, insérant par exemple des croix dans ses rectangles et des cercles dans ses carrés ou encore en les dessinant côte à côte pour former ce que l'on nomme des « combinés ».

Des combinés de forme circulaire, appelés « mandalas », sont fréquents dans les dessins de l'enfant. Ce dernier dispose des rayons autour de ses cercles et de ses ovales. Après beaucoup de tâtonnements, il allonge deux rayons pour faire des jambes et trace des yeux et une bouche dans le cercle. Il parvient ainsi à représenter son premier personnage, un bonhomme têtard.

Le préschématisme

Le bonhomme têtard, à la grosse tête et aux filaments de jambes, se complexifie à mesure que l'enfant expérimente la représentation humaine dans la phase du préschématisme. Il associe alors les formes géométriques pour dessiner ce qui a de l'importance pour lui et, comme depuis le début de ses expériences de dessin, ses couleurs correspondent à ses goûts plutôt qu'à la réalité objective. Les éléments qu'il représente flottent dans la page et leur taille varie selon l'intérêt qu'il leur accorde. Il explore aussi la représentation des objets.

La capacité de tracer des formes fermées et de les combiner marque l'acquisition des habiletés nécessaires au traçage des lettres.

Des cahiers à colorier ?

On ne réussit pas à faire dessiner spontanément à un jeune enfant ce qu'il n'a pas trouvé de lui-même, poussé par ses explorations et le plaisir du geste qui transforme la matière. Lui faire assembler des formes prédécoupées pour confectionner un bonhomme de neige, une sorcière ou un lapin, et lui proposer un cahier à colorier sont des interventions qui ne respectent pas son développement graphique.

L'enfant peut très bien explorer le découpage et le coloriage à partir des formes qu'il exécute lui-même. Son éducatrice, son éducateur ou sa RSGE peut lui fournir des matériaux efficaces (de grosses craies de cire, des feutres, de la peinture, etc.), mettre des mots sur ses découvertes, démontrer de l'intérêt pour son développement graphique et contribuer à ce que ses parents s'y intéressent aussi.



Afin d'encourager les garçons de 4 ans de son groupe à dessiner, Paule a placé, dans le coin des arts plastiques de son local, une série de revues sur le thème de l'automobile, un sujet plein d'intérêt pour eux par les temps qui courent. Cette RSGE évite de leur présenter un seul modèle qu'ils auraient tendance à vouloir copier sans grand succès. Elle n'hésite toutefois pas à leur en fournir plusieurs, idéalement des photos, et leur laisse tout le loisir de s'en inspirer.

Clara met à la disposition des enfants de son groupe d'âge préscolaire du matériel de dessin et leur propose de l'utiliser pour planifier leur atelier libre, une activité-projet, une construction avec des blocs ou toute autre initiative. Le dessin les aide à réfléchir à ce qu'ils souhaitent accomplir et constitue un outil fort pertinent pour les aider à retracer leur intention de départ lors du retour sur leur expérience. Les parents sont souvent surpris de voir combien les traits mystérieux exécutés par leur enfant sont, pour celui-ci, chargés de sens.

5.3.5 Les fonctions exécutives, la créativité et le développement langagier

Le langage semble tenir un rôle de premier plan dans le développement des fonctions exécutives[298]. Comme nous l'avons vu précédemment, le soliloque permettrait à l'enfant de planifier et d'autoréguler ses actions afin d'atteindre un but. Par ailleurs, la mémoire de travail est essentielle au développement langagier, puisqu'elle permet, dans toutes situations qui se déroulent dans le temps, comme la conversation ou la lecture interactive d'une histoire, de se souvenir de ce qui précède (la question posée ou le début de l'histoire, par exemple) pour établir un lien avec ce qui suit (la réponse à donner ou les péripéties de l'histoire, par exemple)[299]. Le langage aide les enfants à nommer leurs pensées et leurs actions, à réfléchir à leur sujet de même qu'à planifier et à garder en mémoire cette planification[300]. La compréhension et le respect de règles de plus en plus complexes, liés autant à la régulation de leurs comportements qu'à leurs jeux, sont facilités par leurs habiletés langagières[301].

Afin de soutenir les fonctions exécutives des jeunes enfants à travers leur développement langagier, toutes les expériences qui impliquent de converser sont pertinentes. Dans cette perspective, le jeu symbolique, les causeries, les lectures interactives, la création d'histoires, la planification d'ateliers ou de projets et les retours sur les activités sont tout indiqués pour les jeunes enfants.

Parmi les expériences appropriées pour soutenir le développement langagier, plusieurs conduisent à exercer sa créativité, elle-même étroitement associée à la fluidité mentale.

5.3.6 Les influences du développement langagier sur les autres domaines

Le développement langagier influence :

Le développement physique et moteur, car il soutient la compréhension des consignes qui se rapportent à son corps, à ses déplacements, à son autonomie fonctionnelle (lavage des mains, habillage, etc.) et à sa sécurité physique.

Le développement cognitif, car plus son vocabulaire est étendu, plus l'enfant est en mesure d'établir des liens entre ses connaissances ; plus le vocabulaire est précis, plus sa compréhension se raffine. De plus, le développement langagier fait appel à la capacité d'employer les symboles, une composante du développement cognitif.

Le développement social et affectif, car il aide l'enfant à faire connaître sa personnalité, ses champs d'intérêt, sa culture familiale avec ses expressions particulières. Le développement langagier aide l'enfant à communiquer de façon intelligible et socialement acceptable ainsi qu'à utiliser la parole dans ses interactions avec les autres et pour résoudre ses conflits interpersonnels, notamment.

5.3.7 Les pratiques à privilégier pour soutenir le développement langagier

Dans un SGEE qui soutient le développement langagier des jeunes enfants	
Ce que l'on voit	**Ce que l'on entend**
Le personnel éducateur ou la RSGE valorise l'expression de l'enfant sous toutes ses formes.	« Je vois que tu es curieuse. Tu voudrais bien savoir ce qu'il y a dans cette boîte. » « Votre fille semble avoir compris que les plantes ont besoin d'eau pour survivre. Tout à l'heure, elle a apporté un contenant près de la plante et a fait mine de la faire boire en disant "soif". » « Je sais que tu veux vérifier si la carotte va se briser en tombant par terre, mais je te le répète, la nourriture doit rester dans ton assiette. Tu pourras reprendre tes expériences après la sieste, avec tous les jouets de ton choix. »
Des stratégies favorables au développement langagier sont mises en œuvre. Par exemple, le personnel éducateur et les RSGE offrent aux enfants beaucoup d'occasions de parler, les écoutent attentivement, emploient un langage correct, soutiennent l'enrichissement du vocabulaire des enfants en répétant les mots dans divers contextes et en les expliquant au besoin, etc.	« Je vois que tu as faim, ton biberon s'en vient. En attendant, chantons ta chanson préférée ! » « Quels accessoires pourrait-on placer dans l'aire de jeu symbolique pour pouvoir jouer aux magiciens et aux magiciennes ? » « Oui, c'est une blague, ce n'est pas vrai, Léo a dit cela pour nous faire rire. » « Quel drôle de mot tu viens d'inventer : une "camouflette", une petite couverture pour te cacher ! » « J'ai montré à votre fille à dire "fini" en frottant ses deux mains verticalement. C'est vraiment utile lorsqu'elle a fini de manger. »
Des stratégies permettant de soutenir plus particulièrement l'éveil à la lecture et à l'écriture sont mises en œuvre. Par exemple, les enfants sont témoins de différents emplois de l'écrit au SGEE ; ils ont des occasions de jouer avec les mots et de se familiariser avec les lettres ; ils participent à des lectures interactives riches et dynamiques ; ils peuvent créer des textes en les dictant aux adultes qui interviennent auprès d'eux et s'exercer à l'écriture spontanée, etc.	« J'ai peur d'oublier de le dire à tes parents. Je vais prendre une note que je pourrai leur lire à leur arrivée. D'accord ? » « On cherchera un livre sur les escargots à la bibliothèque demain matin afin de trouver la réponse. » « Notre nouvelle compagne a un beau grand nom, É-li-sa-beth. » « Arthur a choisi l'histoire aujourd'hui. Si tu veux, on lira celle que tu veux toutes les deux, quand tu te lèveras de la sieste. »

Dans un SGEE qui soutient le développement langagier des jeunes enfants	
Ce que l'on voit	**Ce que l'on entend**
Les lieux sont organisés et le matériel est choisi afin de soutenir le développement langagier. Par exemple, du matériel écrit est disposé dans le local et du matériel pour écrire est placé dans les aires de jeu des groupes de trottineurs et d'enfants d'âge préscolaire. Une bibliothèque contient une grande variété de livres qui correspondent aux champs d'intérêt des enfants et qui sont remplacés fréquemment, etc.	« Tu peux regarder les pictogrammes sur les bacs pour choisir où ranger ces figurines. » « Très bonne idée. Je vais aller voir si le groupe des petits pois aurait un autre téléphone à nous prêter. » « Regardez, on peut rouler la pâte à modeler pour faire des longs boudins, des colombins. On s'en sert ensuite pour dessiner ou pour écrire sur les napperons. Qui aimerait essayer ? »

Et dans notre SGEE ?



- Quels moyens mettons-nous en œuvre pour soutenir le développement langagier des poupons ? Des trottineurs ? Des enfants d'âge préscolaire ?
- En quoi l'organisation du déroulement de la journée favorise-t-elle les conversations entre les adultes et les enfants et celles des enfants entre eux ?
- L'organisation du travail permet-elle de se concentrer sur chaque enfant et de dialoguer avec elle ou lui pendant les soins personnels ?
- Comment pourrait-on mieux exploiter les coins de jeu symbolique pour encourager tous les enfants, filles et garçons, à s'y amuser ?
- Quels projets, activités et expériences ont été planifiés pour soutenir l'éveil à la lecture et à l'écriture ?
- Les expériences d'arts plastiques vécues par les enfants aux SGEE sont-elles appropriées pour soutenir leur développement graphique ?
- Comment collaborons-nous avec les parents pour soutenir, au mieux, le développement langagier de leur enfant ?
- Devrions-nous mieux expliquer aux parents comment nous nous y prenons pour soutenir l'éveil à la lecture et à l'écriture chez les enfants ?

5.4 LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET AFFECTIF[lv]

Le jeune enfant est avant tout un être social qui se développe au contact des autres. Son développement social et son développement affectif sont étroitement liés.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur les fondements théoriques de ce programme, le développement social et affectif du jeune enfant s'appuie sur l'attachement qu'il ou elle a pu tisser avec ses parents et sur ses relations affectives significatives avec d'autres adultes qui prennent soin de lui.

On associe à son développement social et affectif son tempérament ainsi que le concept de soi qui permet à l'enfant de se considérer comme un être unique, distinct des autres. La construction de son identité et des bases d'une saine estime de soi fait également partie de son développement affectif, tout comme le développement de son autonomie, de sa confiance en sa capacité d'apprendre et de sa motivation à aller à la rencontre de son environnement humain et physique.

Ce domaine de développement touche par ailleurs les émotions de l'enfant, sa capacité croissante de les exprimer, de les comprendre et de les réguler, de même que ses compétences sociales.

Et le développement moral ?

Le développement moral s'appuie sur le développement cognitif, social et affectif de la personne, mais ce n'est que vers l'âge de 6 ou 7 ans que l'enfant commence à distinguer ce qui est bien de ce qui est mal, en fonction des impacts de ses actions sur les autres. Entre l'âge de 0 et 5 ans, il agit plutôt en fonction des conséquences positives ou négatives que son action pourrait entraîner sur lui-même. Ce point de vue ne relève pas encore de la réflexion morale, mais il contribue toutefois à l'initier graduellement aux conventions sociales. C'est en amenant peu à peu le jeune enfant à tenir compte de la perspective d'autres personnes que le développement social prépare le développement moral futur.



5.4.1 Le tempérament

« Le tempérament réfère aux caractéristiques individuelles qui déterminent les réactions affectives, attentionnelles et motrices dans différentes situations[302]. » « Il est modelé à la fois par des facteurs génétiques et environnementaux[303]. »

Le tempérament se compose, d'une part, de caractéristiques liées à la réactivité, à la manière dont l'enfant réagit à la nouveauté, à sa capacité d'adaptation en situation de changement, à son humeur[304]. D'autre part, le tempérament renvoie à la capacité d'autorégulation, c'est-à-dire à la capacité de contrôler ses élans, de se concentrer et de maintenir son attention[305], de s'adapter à la nouveauté, mais également d'apprivoiser ses émotions et de composer avec elles.

lv Plusieurs auteurs emploient l'expression « développement socio-émotionnel » pour parler du développement social et affectif.

Viviane, l'éducatrice des poupons, consigne l'information habituelle sur le déroulement de la journée et les soins personnels à donner à chaque enfant afin de soutenir sa planification et de communiquer avec les parents. Cette information est utile à la préparation du dossier qu'elle met à jour régulièrement afin de soutenir sa remplaçante lorsqu'elle s'absente. Elle y a intégré une section portant sur les caractéristiques du tempérament de chacun afin de prévenir certaines situations difficiles. Ainsi, sa remplaçante sait que Julien réagira probablement fortement à l'absence de son éducatrice et à la présence d'une étrangère, mais que cette réaction sera amoindrie si elle détourne son attention à l'aide de son camion préféré, par exemple. Elle sait aussi qu'elle doit avoir l'œil sur Mathilde, tout particulièrement lors des allées et venues, parce que la petite se fait une joie d'explorer l'extérieur du local aussitôt qu'elle en a l'occasion.

Tous les traits de tempérament ont des aspects positifs et négatifs selon le contexte dans lequel ils se manifestent[306]. Par exemple, un enfant dont les réactions sont discrètes en situation de détresse ou de plaisir est perçu comme un enfant facile à encadrer, ce qui peut être gratifiant pour lui. Toutefois, il ou elle aura peut-être plus de difficulté qu'un enfant qui s'exprime beaucoup à faire comprendre ses besoins.

Un regard bienveillant sur tous les enfants

« Certains enfants ont cette compétence d'attirer plus facilement que d'autres l'attention de l'adulte [...]. D'autres sont plus discrets dans leur mode d'approche pour solliciter le regard ou l'attention de l'adulte. Il importe de porter un regard attentif et bienveillant sur chacun, de celui qui se fait remarquer à celui qui se fait oublier : qu'en est-il au sein du groupe pour ce dernier ? En effet, une revendication à être différent, unique, pas comme les autres, n'est pas une pathologie en soi[307, 308]. » L'enfant peut vivre de grandes difficultés s'il fait l'expérience d'être stigmatisé, classé, catégorisé, mesuré, observé[309].



Émerik trouve au SGEE qu'il fréquente le soutien nécessaire pour s'affirmer de plus en plus et prendre sa place dans le groupe. Après avoir observé plusieurs fois des enfants en interaction, sa RSGE, accompagnée de l'agente de soutien pédagogique et technique de son bureau coordonnateur de la garde éducative en milieu familial, a planifié des actions éducatives visant à soutenir ce garçon de 3 ans qui éprouve des difficultés à interagir avec ses pairs. Elle a également planifié des actions éducatives auprès des autres enfants de son groupe, plus particulièrement lorsqu'ils refusent qu'Émerik se joigne à leurs jeux.

La personnalité se développe tout au long de la vie sur la base de ce tempérament et à travers les expériences vécues au cours des années[310].

La personnalité de l'adulte qui prend soin de l'enfant et le tempérament de ce dernier (à la base de sa personnalité en devenir) ont une influence tout aussi importante sur leurs interactions. En effet, la personnalité de l'adulte peut lui permettre de s'ajuster facilement à un enfant, mais faire en sorte qu'il éprouve des difficultés à s'ajuster à un autre enfant. L'important est que l'adulte en prenne conscience pour pouvoir répondre de façon appropriée aux besoins de chacun, y compris à ceux qui ne correspondent pas à son propre idéal.

De personnalité très dynamique, Arnaud connaît sa propre tendance à presser les trottineurs et les trottineuses de son groupe, dont la plupart ont un tempérament plutôt calme et un rythme lent. Il effectue régulièrement une réflexion sur sa pratique et ses attitudes de façon à s'ajuster à chacun et de lui offrir un cadre de vie respectueux de son tempérament.

5.4.2 Le concept de soi[lvi]

« Le concept de soi englobe toutes les perceptions que la personne a d'elle-même. C'est un ensemble complexe qui comprend également l'estime de soi et la confiance en soi. Au fil de ses expériences et à travers le regard d'autrui, l'enfant apprend à reconnaître les caractéristiques qui lui sont propres et les différences qui existent entre lui-même et les autres. Graduellement, il développe une vision de plus en plus juste et réaliste de ses forces et de ses faiblesses[311]. »

Le poupon apprend à se connaître d'abord au hasard de ses mouvements, qui placent des parties de son corps dans son champ de vision[312]. C'est à travers ses expériences physiques et motrices, l'apprivoisement de son corps et le développement de son schéma corporel que l'enfant saisit peu à peu qu'il est différent des personnes et des objets de son entourage. Avec l'acquisition de la permanence de l'objet, « l'enfant devient […] pleinement conscient qu'il est un individu à part entière et cherche à identifier les caractéristiques qui le différencient des autres[313]. »

« Les enfants forgent leur image d'eux-mêmes en observant leurs parents et en les écoutant. Mais c'est surtout en voyant et en ressentant la fierté ou la déception de leurs parents à leur endroit qu'ils construisent cette image[314]. » Cette dernière est également teintée par le regard du personnel éducateur et des RSGE qui en prennent soin au SGEE.

Comme nous l'avons vu dans la section sur l'attachement, la confiance de l'enfant en la capacité de l'adulte de comprendre ses besoins et d'y répondre lui permet de s'en éloigner pour explorer le monde qui l'entoure. À travers ses explorations, il ou elle réalise des apprentissages qui construisent graduellement sa confiance en ses propres capacités. En nommant avec précision les réussites de l'enfant, mais surtout ses questionnements, ses stratégies pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés, en valorisant sa persévérance et les efforts déployés pour exercer ses nouvelles habiletés, en lui offrant de l'aide pour réaliser ce qu'il n'est pas encore capable de faire seul, donc en soutenant le développement affectif de l'enfant à travers le processus de l'étayage, l'adulte soutient la construction de sa confiance en soi.

lvi Le concept de soi est nommé « conscience de soi » par certains auteurs.

Audrey valorise et soutient par l'étayage le jeu des poupons de son groupe en les incitant à tester leurs idées, en jouant le rôle qu'ils lui proposent ou en les imitant pour entrer dans leur jeu lorsqu'elle sent que son intervention pourrait permettre de le prolonger et de le complexifier. Ses encouragements et ses félicitations à l'endroit des enfants de son groupe sont authentiques. Ils décrivent avec précision les attitudes et les actions qu'elle valorise, par exemple la curiosité ou la persévérance, afin que les enfants comprennent ses raisons d'exprimer sa satisfaction. Cette RSGE sait bien que les « Bravo ! » distribués sans discernement ne sont pas crédibles, même pour de jeunes enfants.

Christine travaille au développement de la confiance et de l'estime de soi des enfants de 4 ans de son groupe à travers la documentation de leurs apprentissages. Ainsi, en revenant sur leurs expériences à partir de leurs réalisations, de photos prises alors qu'ils étaient en action et de leurs paroles qu'elle note, elle les aide à reconnaître leurs progrès et à prendre conscience des moyens choisis pour arriver à leurs fins. Avec cette éducatrice, les enfants prennent conscience de leurs habiletés qui se développent. Ce dialogue permet de les initier au processus nommé « métacognition», c'est-à-dire à la réflexion sur l'apprentissage.

« L'estime de soi est l'évaluation que la personne fait d'elle-même, l'évaluation de sa valeur en tant qu'être humain[315]. » Elle constitue « un facteur de protection essentiel contre les problèmes d'adaptation et d'apprentissage chez les enfants[316] ». Elle se construit sur la confiance en soi de l'enfant et peut émerger lorsque celui-ci est en mesure de s'autoévaluer. Cette autoévaluation, toutefois, est largement tributaire du regard que portent sur lui les adultes significatifs. En conséquence, la connaissance du développement des jeunes enfants fait partie des outils incontournables pour avoir à son endroit des attentes réalistes, lui faire vivre des expériences adaptées à ses capacités et soutenir son estime de soi.

L'estime de soi évolue tout au long de la vie et peut varier selon les domaines de développement. Un enfant peut, par exemple, avoir une haute estime de lui-même en matière de relations sociales tout en se jugeant moins adéquat dans ses habiletés motrices. Avoir une bonne estime de soi consisterait surtout à avoir une idée juste de ses forces et de ses difficultés.

L'autonomie est étroitement liée à la confiance et à l'estime de soi. Elle « réfère à l'ensemble des compétences que l'enfant développe pour lui permettre de faire des choix et de prendre des décisions, ce qui contribue à faire d'elle ou de lui une personne bien dans sa peau, confiante et responsable[317] ». « L'adulte qui laisse assez d'autonomie à l'enfant en lui permettant d'explorer, de découvrir et d'apprendre seul contribue à développer une bonne estime de soi puisque l'enfant sait alors, pour l'avoir expérimenté, qu'il est capable d'atteindre les buts qu'il se fixe : se retourner sur le ventre, manger seul ou empiler des blocs et, plus tard, réussir un examen difficile[318] ! »

Karim exprime de plusieurs manières son plaisir de passer du temps avec les trottineurs de son groupe. Ses encouragements, tels que « Victoria, tu as presque réussi à monter sur ce banc ! Essaie encore une fois ! », ses contacts physiques chaleureux, ses clins d'œil complices et ses sourires ne leur laissent pas de doute sur l'importance qu'il accorde à leur bien-être.

« Il appartient à l'adulte de ne pas enfermer l'enfant dans une image négative de lui-même[319]. » Le renforcement positif, qui consiste à souligner, par les paroles, le regard ou les gestes, les réussites et les efforts, mérite d'être privilégié au SGEE plutôt que les punitions et les conséquences. Il est d'ailleurs important d'« éviter de souligner négativement les comportements ou les attitudes qui sont liés au développement.

Par exemple :

- entre 0 et 9 mois environ : pleurer, crier, demander de l'attention, etc. ;
- entre 9 et 18 mois environ: fouiller, mal prononcer des mots, toucher à tout, etc. ;
- entre 18 et 36 mois environ : dire « non », vouloir tout décider, crier, etc. ;
- entre 3 et 6 ans environ : fabuler, inventer, jouer avec un fusil, etc.[320] ».

5.4.3 L'identité

L'identité est la manière dont l'enfant se perçoit et pourrait se décrire en réponse à la question « Qui es-tu ? ». Cette identité est à la fois individuelle (ce qui fait de moi une personne unique) et sociale (les caractéristiques que je partage avec différents groupes).

« Par nature, l'être humain est grégaire. Il a besoin d'appartenir à un groupe, de se relier à autrui, de sentir qu'il est rattaché à un réseau relationnel[321]. » « Tout au long de sa vie, [il] est partagé, parfois tiraillé, entre deux formes de reconnaissance nécessaire au développement et au maintien de l'estime de soi : la reconnaissance de son identité (sa singularité) et la reconnaissance de sa conformité[322]. »

En plus de ses composantes affectives et sociales, on attribue à l'identité une composante physique et motrice qui renvoie au schéma corporel et à l'image que l'enfant construit de son propre corps. On lui attribue également une composante cognitive qui fait référence aux connaissances et aux expériences qui servent à construire le concept de soi[323].

« […] De nombreux chercheurs et philosophes en sont arrivés à la même conclusion : l'identité n'est pas statique, ni figée, mais dynamique, multi-facette. Elle est un processus actif. Elle n'est jamais définitive et correspond à une fusion personnelle entre le passé et l'avenir, les faits réels et la fiction, reformulés de manière créative dans une histoire toujours changeante[324]. » Cette perspective fait écho à la capacité de transformation que confère à l'être humain le courant de la psychologie humaniste, un des fondements de ce programme.

Identité personnelle

Au cours des premiers mois de sa vie, le poupon apprend qu'il est un être entier, distinct des autres. Le trottineur devient peu à peu pleinement conscient qu'il est un individu à part entière et cherche à reconnaître les caractéristiques qui le différencient des autres[325]. Vers l'âge de 2 ans[lvii], « pour se faire entendre (et non pour se rebeller contre l'adulte), l'enfant cherche à maîtriser son environnement en tentant d'exprimer ses choix, en faisant connaître ses préférences, en s'affirmant, en s'opposant[326, 327] ».

Arrivé à l'âge préscolaire, vers 3 ou 4 ans, le jeune enfant se décrit à l'aide de caractéristiques concrètes et observables associées à ses attributs physiques (j'ai les yeux bruns), ses habiletés et ses activités physiques (je peux sauter très haut et faire des roulades), ses traits psychologiques (je suis toujours de bonne humeur) et ses préférences (j'aime beaucoup mon chien)[328]. On constate ici encore l'importance de donner des choix aux enfants et d'accueillir favorablement leurs initiatives, puisque c'est de cette façon qu'ils découvrent ce qu'ils aiment et qu'ils construisent leur identité individuelle.

Identité sociale

L'identité sociale du jeune enfant se détermine à mesure qu'il conçoit faire partie de différents groupes : une famille, un groupe au SGEE, les garçons ou les filles, etc. L'identité sociale est étroitement liée au sentiment d'appartenance que l'enfant développe à l'égard de différents groupes. Il ou elle intègre graduellement la culture de ces groupes, c'est-à-dire le système partagé de sens qui inclut des valeurs, des croyances et des façons de voir les choses, qui s'expriment dans les interactions quotidiennes à travers le langage, les comportements, les coutumes, les attitudes et les pratiques[329]. Selon certains auteurs[lviii], c'est essentiellement par cette transmission culturelle, cet accompagnement, que l'enfant se développe et réalise des apprentissages dans tous les domaines.



lvii L'âge de l'enfant est donné à titre indicatif seulement, chaque enfant se développant à son rythme.

lviii Nous faisons référence ici aux travaux de Vygotsky et Bruner, notamment.

Le jeune enfant fait d'abord partie d'une famille dont il partage les traditions : chez Noémie, une grande rencontre de famille est organisée chaque hiver à la pêche sur glace ; chez Jean, le vendredi soir, on se fait plaisir en mangeant de la pizza ; chez Kim, le Nouvel An chinois fait l'objet de nombreux préparatifs culinaires. À la maison, on emploie un vocabulaire particulier, parfois une langue autre que le français ou l'anglais ; on accorde beaucoup d'importance à certaines choses et moins à d'autres. Par exemple, la fête des Mères est célébrée en grand chez William alors que chez Adèle, cet événement est plutôt considéré comme une fête inventée au profit des commerçants.

Les traditions familiales des enfants sont plus ou moins proches de la culture du SGEE. L'enfant a toutefois besoin de sentir son appartenance à la fois à ce dernier et à sa famille. Avec le temps, il s'identifiera également à un groupe d'amis, à une équipe de sport ou à un corps de métier en développant aussi à leur égard un sentiment d'appartenance. C'est donc en tout respect que les traits culturels familiaux des enfants doivent être considérés au SGEE, quel que soit leur écart avec la culture du SGEE.

> ***Les enfants de 4 ans du groupe de Jollène ont montré beaucoup d'intérêt pour les cartes professionnelles lorsqu'elle leur a présenté la chemise qui sert à regrouper leurs réalisations en vue de les présenter au personnel de leur future école. Jean-Michel avait demandé pourquoi on trouvait quatre petites fentes sur la page couverture de la chemise. À la suite de l'explication de son éducatrice, il s'est écrié : « Nous allons tous entrer en maternelle, nous aurons tous besoin d'une carte professionnelle ! » Cette idée a rapidement contaminé les autres enfants. Il n'en fallait pas plus à leur RSGE, sensible à leurs suggestions, pour mettre en branle une activité-projet pendant laquelle les grands de son groupe pourraient élaborer et imprimer leur propre carte professionnelle. Jollène soutenait ainsi le développement de leur identité d'écoliers en devenir et leur éveil à l'écrit[330].***

À partir des expériences communes à tous les êtres humains, il est possible d'amener les enfants à prendre conscience de ce que nous partageons, comme faire partie d'une famille, grandir, préparer et manger des repas, dormir, jouer, participer à des activités de loisir, se déplacer, célébrer des événements, etc. On peut alors aborder avec intérêt les différentes manières dont sont vécues ces expériences communes dans les familles des enfants.

Certains enfants doivent s'adapter à divers univers culturels dont les valeurs diffèrent beaucoup. Par exemple, issu d'une famille qui accorde beaucoup d'importance à l'interdépendance qui a assuré sa survie, un enfant peut éprouver des difficultés dans un SGEE qui valorise plutôt l'autonomie. Le partenariat entre les parents et le personnel éducateur ou la RSGE permet de discuter des différentes valeurs en jeu et de s'ajuster mutuellement.

À la maison, Rachid est constamment dans les bras des adultes de son entourage, ce qui est conforme aux coutumes de sa famille. Au SGEE, il éprouve de grandes difficultés lorsque Dorothée, son éducatrice, le pose par terre pour prendre soin d'un autre enfant. Dorothée a discuté longuement de la situation avec les parents de Rachid afin de trouver comment fonctionner avec lui dans un contexte de groupe tout en répondant à ses besoins. Graduellement, de part et d'autre, des changements ont été apportés aux interactions avec l'enfant : Dorothée porte Rachid dans un porte-bébé lorsqu'il arrive au SGEE, mais le dépose près de ses pairs aussitôt qu'il montre un intérêt pour leur activité ou leurs jouets. L'éducatrice offre alors une attention positive à l'enfant. Par des sourires et des clins d'œil, elle lui fait savoir qu'elle est disponible et attentive. À la maison, les parents de Rachid ont demandé à tous les membres de la famille de moins le porter, mais d'interagir beaucoup avec lui lorsqu'il est au sol et dans sa chaise.

Le développement d'un sentiment d'appartenance à son groupe au SGEE est d'une grande importance pour les jeunes enfants. La présence de rituels (une chanson pour réunir le groupe le matin, une routine pour retrouver le calme avant la sieste, un cri de rassemblement pour annoncer la fin des jeux à l'extérieur, etc.), l'attribution d'un espace de rangement pour chaque enfant au SGEE, la possibilité de participer aux tâches quotidiennes et d'exercer des responsabilités de même que la mise en œuvre d'expériences de collaboration qui demandent la participation de chacun (des jeux avec un parachute, par exemple) contribuent à créer ce sentiment. Le climat positif et la bienveillance ressentis dans le groupe favorisent aussi chez l'enfant le sentiment d'appartenance au SGEE, ce qui renvoie au soutien émotionnel.

Le SGEE peut également contribuer au sentiment d'appartenance de l'enfant à sa communauté en invitant ses membres à réaliser des activités avec les enfants, en donnant à ces derniers l'occasion de visiter certains lieux ou commerces d'intérêt pour leur âge, en accueillant des travailleurs pour parler de leur métier, en affichant la promotion des activités destinées aux familles dans la communauté, etc.

L'identité autochtone

L'identité est particulièrement importante pour le développement sain des enfants autochtones étant donné que la communauté et le sentiment d'appartenance font partie intégrante de leurs croyances culturelles[331].



Les stéréotypes sexuels : des obstacles à déconstruire

Un stéréotype correspond à une idée toute faite, à une croyance que l'on attribue, à tort, à tout un groupe de personnes. Les stéréotypes sexuels attribués aux filles et aux garçons ne sont pas des caractéristiques innées, présentes dès la naissance, mais ils sont construits dans les interactions quotidiennes avec l'entourage. Par exemple, des idées préconçues sont encore véhiculées selon lesquelles les filles sont calmes et les garçons sont turbulents ou encore les filles s'expriment davantage verbalement, les garçons physiquement. Les stéréotypes accentuent les différences entre les sexes et posent des limites à ce qu'une personne devrait pouvoir faire ou penser, en fonction de son sexe.

L'une des hypothèses sur la différence entre les garçons et les filles en ce qui a trait à la réussite éducative concerne l'adhésion aux stéréotypes sexuels. En effet, les attentes à l'égard des filles reposeraient souvent sur les caractéristiques qui leur sont attribuées et qui favorisent leur apprentissage du langage et le développement de leurs compétences sociales. Par contre, les attentes à l'endroit des garçons seraient moindres dans ces domaines, ce qui contribuerait à limiter leurs occasions de développer des compétences nécessaires à une adaptation future harmonieuse à l'école[332].

Afin d'éviter de donner une éducation stéréotypée aux enfants de leur groupe, le personnel éducateur et les RSGE sont invités à :

- choisir le matériel de jeu neutre (éviter les jouets roses et mauves destinés plus spécifiquement aux filles) ;
- répartir les tâches et les responsabilités sans égard aux rôles traditionnels (par exemple, effectuer une rotation des tâches afin que les filles aussi déplacent des objets lourds et que les garçons réalisent des tâches de nettoyage) ;
- renforcer positivement les caractéristiques et les comportements habituellement attribués à l'autre sexe (souligner la capacité de se concentrer des garçons ainsi que la qualité de leur langage et la vigueur physique des filles, par exemple) ;
- déconstruire les stéréotypes sexuels avec les enfants lorsque des situations vécues au SGEE les mettent en lumière (amener les enfants à réfléchir aux impacts de leur attitude lorsqu'ils refusent qu'un de leurs pairs se joigne à leur jeu en raison de son sexe, par exemple) ;
- etc.



Marc est très fier d'entendre les enfants de son groupe défendre leur droit de jouer à tous les jeux, peu importe leur sexe, lorsqu'ils sont à l'extérieur avec les autres enfants du SGEE. Lorsqu'il a dû aborder le sujet avec eux en raison d'un conflit qui amenait les garçons à refuser que les filles accèdent au coin des jeux de construction, il était loin d'imaginer que les enfants défendraient bientôt par eux-mêmes la répartition égalitaire des jeux entre les filles et les garçons.

5.4.4 Les compétences émotionnelles

Les émotions sont des réactions suscitées par les expériences positives ou négatives que l'on vit au quotidien. Elles revêtent des caractéristiques psychologiques et physiologiques et, souvent, ne perdurent pas dans le temps. Les émotions nous renseignent sur notre état interne et nous permettent de porter un jugement appréciatif sur la situation ou sur les événements que l'on vit. Par exemple, elles nous renseignent sur ce qui va bien, nous préviennent de possibles dangers, ou encore, nous signifient un inconfort. De plus, elles déterminent dans quelle mesure nos besoins sont satisfaits ou insatisfaits. Les émotions que nous ressentons sont là pour nous aider à mettre en place et orienter nos stratégies d'adaptation et répondre à nos besoins, dans le contexte des situations tant positives que négatives. Ainsi, selon plusieurs chercheurs, « […] la principale fonction des émotions est de signaler aux autres, et à l'enfant lui-même, s'il y a lieu de modifier ou de maintenir le comportement adopté en vue d'atteindre un objectif donné[333] ».

Entre 0 et 5 ans, de nombreux apprentissages entourant les émotions, les siennes et celles des autres, sont réalisés. Au contact des personnes qu'il ou elle côtoie, l'enfant développe graduellement ses capacités d'expression, de compréhension et de régulation des émotions. Les compétences émotionnelles, importantes en elles-mêmes, aident aussi à assurer des interactions sociales efficaces, construites à l'aide d'habiletés spécifiques comme écouter, coopérer, demander de l'aide au moment opportun, se joindre à des interactions déjà en cours et négocier[334]. Le tempérament de l'enfant et son expérience influencent l'acquisition des compétences sociales.

L'expression des émotions

Le jeune enfant exprime et identifie d'abord les émotions primaires que sont la joie, la peur, le dégoût, la colère, la surprise et l'intérêt. Avec l'acquisition du concept de soi qui lui permet de comprendre qu'il est un être à part entière, il vit des émotions plus complexes : la gêne et la jalousie. Puis, quand il est en mesure de juger de ses actions par rapport aux règles, aux normes et aux objectifs à atteindre dans son milieu de vie, il peut ressentir de l'embarras, de la honte, de la culpabilité ou de la fierté[335]. De plus, l'enfant réalise qu'il vit parfois plusieurs émotions simultanément. Il peut être à la fois triste et en colère, par exemple, lorsque son éducatrice ou sa RSGE est remplacée momentanément.

« Les enfants doivent apprendre à communiquer leurs émotions en respectant les règles et les conventions en vigueur dans leur famille ou leurs groupes sociaux […][336]. » Par exemple, l'expression de sa colère face au comportement de l'adulte qui prend soin de lui sera moins bien accueillie que l'expression de sa joie de partager un jeu avec un pair. La culture familiale influe grandement sur la manière dont l'enfant apprend à exprimer ses émotions.

Soulignons que les attentes des adultes concernant l'expression des émotions chez l'enfant sont parfois stéréotypées, c'est-à-dire déterminées à l'avance en fonction du sexe, de son origine culturelle ou d'autres caractéristiques. Le personnel éducateur et les RSGE conscients de ce phénomène peuvent aider les enfants à développer des stratégies de régulation émotionnelle diversifiées plutôt que limitées par l'adhésion aux stéréotypes.

Par exemple, le personnel éducateur et les RSGE peuvent soutenir l'expression des émotions des enfants de leur groupe en démontrant écoute et sensibilité à ce qu'ils vivent et à leurs besoins, en décodant leurs états émotionnels, en établissant des liens avec des émotions qu'ils ont déjà vécues, en exprimant de façon adéquate leurs propres émotions et en les nommant.

Charlotte joue aux devinettes des émotions avec les enfants d'âge préscolaire de son groupe lorsqu'il y a des moments d'attente incontournables dans le déroulement de la journée : « J'ai des larmes dans les yeux, j'ai le cœur gros. Quelle est mon émotion à votre avis ? J'ai envie de crier, je plisse mon front et mes joues sont rouges. Quelle est mon émotion, à votre avis ? » « Qui veut mimer une émotion ? » « À votre avis, qu'aurait-il pu arriver pour que Daryll ressente l'émotion qu'il mime en ce moment ? ».

L'éducatrice valorise également les enfants lorsqu'ils observent leurs pairs afin de déterminer comment réagir : « Je vois que tu attends qu'Arthur te regarde pour lui demander de jouer avec lui. Est-ce que j'ai raison ? C'est une très bonne idée. Il a effectivement l'air très intéressé par sa construction, il est vraiment concentré ! ».

La compréhension des émotions

Les jeunes enfants cherchent à comprendre leurs propres comportements et ceux des autres ; les émotions offrent des renseignements essentiels pour interpréter ces comportements et guider leurs interactions[337]. La compréhension des émotions « renvoie à la capacité de l'enfant à percevoir, à décoder et à interpréter ses propres émotions et celles d'autrui. Cela inclut également la capacité de cerner les déclencheurs potentiels ou les causes probables des réponses émotionnelles[338] ».

C'est à travers le vocabulaire réceptif, c'est-à-dire le vocabulaire que l'enfant comprend, qu'il ou elle peut d'abord associer un mot entendu, par exemple « content », à sa propre émotion ou à une expression faciale observée. Le trottineur apprend graduellement à nommer les émotions ressenties ou perçues chez les autres. Comme c'est le cas pour le langage en général, sa capacité de comprendre le vocabulaire relatif aux émotions devance sa capacité de produire les mots qui s'y rapportent[339].

Mélissa, une RSGE, reflète dans ses paroles les émotions des poupons de son groupe. Elle amplifie aussi ses expressions faciales et ajuste sa voix pour refléter ce que l'enfant vit. Ce faisant, elle les initie au vocabulaire propre aux émotions tout en faisant savoir à l'enfant qu'elle comprend ce qu'il ou elle vit et qu'elle y est sensible.

Pendant les lectures interactives avec les trottineurs de son groupe, Simon questionne les enfants sur les émotions qu'ils reconnaissent sur les visages des personnages de l'histoire. Il établit également des liens entre les situations vécues au SGEE et à la maison qui provoquent une émotion similaire, ce qui permet aux enfants de faire référence à leurs expériences antérieures pour mieux les comprendre.

Vers l'âge de 4 à 5 ans, l'enfant commence à faire des liens de cause à effet entre les situations et les émotions qu'elles engendrent, des liens qui relèvent également de son développement cognitif. C'est vers cet âge qu'il ou elle comprend que les souvenirs peuvent faire naître des émotions, par exemple que la photographie d'un animal de compagnie disparu depuis un moment déjà peut amener de la tristesse[340].

La régulation des émotions

Les jeunes enfants passent graduellement de la régulation des émotions, c'est-à-dire la capacité, soutenue par l'adulte, de composer avec elles et de les modifier, à l'autorégulation, à la capacité de les réguler par eux-mêmes[341].

« La régulation émotionnelle doit d'abord être comprise du point de vue de l'individu qui gère ses émotions, et plus précisément des buts qui lui sont propres[342]. » Par exemple, le jeune enfant qui utilise délibérément les cris pour obtenir ce qu'il désire le fait probablement parce que cette stratégie lui permet d'arriver à ses fins dans certains contextes, bien qu'elle soit jugée inadéquate au SGEE.

Lorsque l'adulte prend l'enfant dans ses bras pour l'aider à calmer ses pleurs, lui offre un objet à manipuler pour le distraire de sa colère de ne pouvoir aller dehors, lui explique pourquoi il ne peut pas grimper sur la commode même si l'idée lui semble hautement excitante, il ou elle l'accompagne dans la régulation de ses émotions.

Un jeune enfant peut gérer son émotion en s'autoréconfortant. C'est ce que fait Marion lorsque, au départ de son parent le matin, elle prend sa petite couverture et sa peluche. L'enfant peut également transformer l'expression de son émotion, par exemple sourire dans une situation anxiogène, pour se convaincre et convaincre les autres qu'il est heureux[343].

Il arrive souvent que la régulation des émotions repose sur des stratégies de résolution de problème. L'enfant peut alors renoncer à son objectif (ne plus tenter de monter dans la glissoire, par exemple), le transformer (comme choisir un autre partenaire de jeu), choisir un nouvel objectif (se joindre au groupe qui fait la course) ou changer son interprétation des causes de la situation (se dire, par exemple, qu'il ne voulait pas glisser, de toute façon !). Certains enfants tentent également de transformer ou d'éviter une situation afin d'esquiver la surexcitation. Ainsi, Gilbert, qui est sensible au bruit, coupe le son de l'appareil audio ou s'éloigne du groupe lorsque celui-ci se met à danser.

La capacité de résoudre des problèmes interpersonnels est également un moyen efficace de réguler ses émotions en ce qu'elle permet de trouver des options de remplacement et des compromis. Par exemple, lorsque Marie-Claire réalise qu'elle aura beaucoup de mal à dissuader sa partenaire de lui laisser le rôle de la bonne fée, elle suggère d'ajouter au scénario une princesse qu'elle personnifiera avec plaisir. L'enfant aurait pu aussi chercher l'aide de l'adulte, montrer de l'agressivité ou encore se faire plus insistante. Ces quelques exemples témoignent bien du potentiel des situations de jeu pour apprendre à autoréguler ses émotions. Toutefois, pendant la petite enfance, l'enfant a souvent besoin de soutien pour développer ces capacités.

Il est important de se rappeler l'importance d'accueillir les émotions de l'enfant. Leur régulation ne devrait pas conduire celui-ci à les réprimer ou à les taire.

Le processus de l'intervention éducative pour soutenir l'autorégulation

« […] L'enfant a besoin d'aimer et d'être aimé. Ainsi, s'il se manifeste par des comportements dérangeants, c'est qu'il y a quelque chose qui est difficile à vivre pour lui, ne serait-ce qu'un excès d'émotions négatives ou positives[344]. » Ces comportements dérangeants[lix] peuvent être attribuables à un manque de connaissances (par exemple, ne pas savoir comment réagir dans une situation donnée) ou d'habiletés (savoir ce qui est attendu, mais ne pas savoir comment s'y prendre pour répondre aux attentes). Ce n'est que s'il est convaincu que l'enfant au comportement dérangeant sait ce qu'il doit faire et a démontré sa capacité à le faire que le personnel éducateur ou la RSGE peut conclure que l'enfant démontre plutôt sa volonté de défier l'autorité[345].

L'application du processus de l'intervention éducative est essentielle pour soutenir l'enfant qui présente des difficultés à réguler ses émotions (notons ici qu'un enfant retiré ou discret peut aussi avoir des difficultés à réguler ses émotions même si cette difficulté est moins apparente) ou des comportements dérangeants. L'observation, dans ce contexte, devrait permettre de mettre en lumière ce qui se passe avant le comportement (les antécédents), le comportement lui-même et les conséquences de ce comportement sur les autres et sur l'enfant. Il est par ailleurs important que l'interprétation de ces observations tienne compte de son niveau de développement.



Autoréguler aussi son attention et ses comportements

La régulation et l'autorégulation s'appliquent aux émotions, mais également à l'attention et aux comportements. Ainsi, l'enfant apprend à composer avec ses émotions à l'aide de différentes stratégies, tout comme il arrive de mieux en mieux à réguler son attention et ses comportements, d'abord avec l'aide de l'adulte, puis de façon autonome.



5.4.5 Les compétences sociales

Les compétences sociales sont les habiletés que développe l'enfant pour lui permettre d'établir des relations satisfaisantes avec ses pairs et les adultes de son environnement. L'acquisition de compétences sociales amène l'enfant à s'adapter plus facilement aux divers contextes de vie auxquels il doit faire face[346].

Le tempérament de l'enfant, l'image qu'il se fait de lui-même (concept de soi), les caractéristiques de son identité personnelle et sociale et sa manière d'exprimer, de comprendre et de réguler ses émotions jouent un rôle appréciable dans l'acquisition de compétences sociales.

lix Un comportement dérangeant est répétitif et négatif. Il révèle un malaise chez l'enfant, une situation problématique, un sentiment désagréable.

La conscience de l'autre

Dès ses premiers mois, l'enfant a des comportements qui témoignent qu'il a conscience que les autres ont des pensées qui leur sont propres. Graduellement, il ou elle élabore, à propos de leurs pensées, ce que l'on nomme une « théorie de l'esprit », « une théorie pour expliquer comment les autres personnes pensent, ce qu'elles croient ou désirent[347] ».

L'attention conjointe qu'un enfant recherche en pointant à l'adulte un objet convoité, par exemple, montre que l'enfant connaît une partie de son état mental, soit l'attention qu'il porte aux choses et aux personnes[348]. Graduellement, le trottineur comprend que ses pairs et les adultes qui l'entourent vivent des états différents des siens ; parfois, les autres voient ce que lui ne voit pas, ressentent des émotions qu'il ne ressent pas, etc.[349] Vers l'âge de 2 ou 3 ans[lx], l'enfant adapte sa façon de jouer ou de parler en fonction de l'autre enfant avec lequel il joue. Autour de l'âge de 4 ans, la capacité d'élaborer une théorie de l'esprit est vraiment acquise[350].

Cette conscience des pensées de l'autre, parfois divergentes des siennes, est d'une importance capitale dans le développement social du jeune enfant. Elle l'aide à trouver des solutions à ses conflits interpersonnels en tenant compte du point de vue d'une autre personne et ouvre la voie à l'empathie, à l'adoption de comportements prosociaux et à la collaboration[351]. Avant cette acquisition, il est courant de voir un enfant avoir un comportement qui pourrait être qualifié d'égocentrique simplement parce qu'il ou elle s'imagine que les autres comprennent ses intentions[352]. Lorsque, par exemple, Alona, 3 ans, s'élance dans le monceau de feuilles mortes rassemblées par Gabriel et provoque un conflit, elle n'a pas conscience que ce dernier n'a pas compris sa volonté de simplement s'intégrer au jeu.

L'accompagnement de l'enfant dans l'acquisition de la théorie de l'esprit peut prendre la forme de questionnements et d'explications concernant les divergences des attentes de l'un et de l'autre, qui sont souvent à l'origine des conflits interpersonnels. Le personnel éducateur et les RSGE peuvent également agir comme modèles en exprimant à haute voix leur compréhension des états émotifs des enfants.

Les règles de la vie en société

Avec son milieu familial, le SGEE constitue l'un des premiers milieux au sein duquel l'enfant apprend les règles de la vie en société. Les salutations à l'arrivée et au départ, les mots de politesse comme « s'il-vous-plaît » et « merci », le tour de parole, etc. sont des conventions sociales que les enfants sont graduellement appelés à appliquer. Le respect du matériel mis à leur disposition au SGEE, les gestes de nature écologique visant la récupération, la réutilisation et la réduction des déchets, l'entraide et le soutien mutuel nécessaires à la cohésion dans le groupe font également partie des attitudes et des comportements qu'il est important de soutenir pour aider les jeunes enfants à développer des relations respectueuses et harmonieuses avec les autres.

Les consignes peu nombreuses, claires pour les enfants du groupe, concrètes, formulées positivement (« Reste assis, s'il-te-plaît » plutôt que « Ne te lève pas », par exemple, ou « Dessine sur le papier », plutôt que « Ne dessine pas sur la table ») et cohérentes contribuent à organiser la vie en collectivité au SGEE. Répétées régulièrement et appliquées avec constance, elles aident les jeunes enfants à comprendre ce qui est attendu de leur part. Toutefois, il est important d'évaluer la pertinence de ces consignes et de ses attentes à l'égard des enfants pour faire en sorte qu'ils rencontrent le moins d'entraves possible à leurs initiatives.

lx L'âge des enfants est approximatif, chacun se développant à un rythme qui lui est propre.

Solange a décidé de discuter avec les enfants de 4 ans de son groupe de l'encadrement à prévoir pour les autoriser à faire des jeux de bataille et de poursuite au SGEE. Les propos échangés sur la différence entre une vraie bataille et un jeu lui ont permis de constater que les enfants savent très bien les différencier. Ces derniers ont également suggéré d'autoriser ces jeux à l'extérieur seulement en raison du bruit qu'ils impliquent parfois et de l'espace qu'ils exigent. Elle a toutefois dû renoncer à réserver des plages horaires à ces activités particulières, constatant qu'elles ne revêtent pas le même attrait pour tous les enfants. Au cours des semaines suivantes, l'éducatrice a observé attentivement les enfants qui s'adonnaient aux jeux de bataille et de poursuite, réalisant ainsi qu'ils établissent leurs propres règles et qu'ils arrivent la plupart du temps à les respecter.

Les relations entre pairs

« […] [Des] chercheurs ont démontré que non seulement les bébés sont attirés par les autres bébés, mais qu'ils ont besoin de leurs pairs pour développer leurs habiletés sociales[353]. » Le fait d'avoir eu des interactions positives ou négatives avec des pairs avant l'âge scolaire favoriserait les habiletés à interagir avec les autres[354].

Au cours de leurs premiers mois de vie, les enfants s'intéressent déjà à leurs pairs. Comme nous l'avons vu dans la section sur le jeu, ils observent d'abord ce que font leurs pairs sans toutefois jouer avec eux. Ils imitent ensuite les jeux des autres, prenant plaisir à jouer parallèlement. Les trottineurs montrent parfois des préférences marquées pour l'un ou l'autre des membres de leur groupe, auquel ils s'associent en fonction de caractéristiques qui leur sont communes ou d'intérêts qu'ils partagent. « Pour eux, les aspects les plus importants de l'amitié consistent à faire des activités ensemble, à s'apprécier, à s'aider mutuellement et, dans une moindre mesure, à habiter à proximité, [etc.][355]. »

Jouer pour développer ses habiletés sociales

« Au cours des années préscolaires, le jeu entre pairs constitue un contexte naturel et dynamique qui favorise l'acquisition de compétences sociales importantes chez ces enfants. Les interventions qui font partie intégrante de ce contexte se sont révélées être les plus efficaces pour améliorer les interactions entre pairs de ces enfants[356]. »



« Un certain nombre d'habiletés affectives, cognitives et comportementales acquises pendant les deux premières années de la vie contribuent positivement aux relations entre pairs. Il s'agit de la gestion de l'attention conjointe, de la régulation des émotions, de l'inhibition des impulsions, de l'imitation des actions d'un autre enfant, de la compréhension des relations de cause à effet, et du développement des habiletés langagières[357]. »

Les enfants qui manifestent leur malaise par l'agressivité, par l'hyperactivité ou par le retrait social sont souvent confrontés à un plus grand risque de rejet par les pairs[358]. En conséquence, il est important de les accompagner dans la régulation de leurs comportements afin d'amoindrir ces risques. Divers modes d'organisation et différentes interventions peuvent par ailleurs permettre de prévenir certains conflits entre les enfants.

La résolution des conflits interpersonnels

« En contextes éducatifs, nombreuses sont les occasions où l'enfant est confronté à des conflits avec ses pairs[359]. » Ses compétences sociales, dont ses habiletés à trouver des solutions à ces conflits, se construisent à travers des interactions riches, vécues dans différents contextes, et par la maturation de ses capacités cognitives[360].

Les adultes peuvent accompagner les enfants dans la recherche de solutions à leurs conflits interpersonnels. C'est le cas lorsque l'éducatrice (l'éducateur ou la RSGE), selon les capacités des enfants de son groupe :

- Démontre rapidement aux enfants qu'elle est attentive et disponible pour répondre à la situation, établit un contact apaisant avec les enfants en cause et les réconforte au besoin ;
- Utilise une forme de médiation adaptée à l'âge des enfants, à leur habileté à résoudre des conflits et à la complexité du conflit, si son aide est utile ;
- S'assure que chacun des enfants en cause peut exprimer son point de vue et ses sentiments ;
- S'assure que les enfants sont capables d'énoncer des solutions ou suggère une variété de solutions aux enfants ;
- Donne aux enfants la possibilité de choisir eux-mêmes la solution qui leur convient ;
- Agit comme modèle pour faire comprendre le comportement attendu des enfants ;
- Soutient les enfants dans la mise en œuvre des solutions trouvées[361].

Les comportements prosociaux

À partir de l'âge de 12 mois environ, les enfants ont la capacité d'aider et le font spontanément dans différentes circonstances[362]. Ce comportement ne serait pas lié aux attentes des adultes à leur endroit ou à une volonté de bien paraître[363].

« […] Un enfant commence à éprouver de l'empathie dès l'âge de 2 ans. La suite logique de cette empathie est le comportement prosocial, qui prend la forme de comportements volontaires à l'égard d'autrui et dont l'objectif est le bénéfice de l'autre[364]. » Les comportements prosociaux consistent à : aider, appliquer le tour de rôle, partager et réconforter, notamment[365].

Dans les SGEE, de grandes qualités, comme l'empathie et le sens de la communauté, sont infusées dans les moindres interactions entre le personnel éducateur ou les RSGE et les enfants[366]. Les adultes responsables d'enfants démontrant des comportements prosociaux partageraient les caractéristiques et les pratiques suivantes : ils et elles ont des attentes cohérentes, agissent avec chaleur et courtoisie et démontrent naturellement leur respect pour toutes les personnes qui se présentent dans leur local, leurs collègues, les parents et, plus important encore, les jeunes enfants de leur groupe[367].

Après avoir lu un texte de Christine Schuhl, rédactrice en chef de la revue française **Les métiers de la petite enfance**, *au sujet des « douces violences » subies par les jeunes enfants, Sylvain a entrepris une intense réflexion sur sa pratique. Il a repéré dans son quotidien au SGEE des situations au cours desquelles il parle d'un enfant à son parent devant lui, sans l'inclure dans la conversation ; il surcharge le déroulement de la journée et bouscule le rythme des enfants, pose des gestes sur un enfant sans l'en avertir, emploie des surnoms humoristiques que l'enfant ne comprend pas, etc. Sensibilisé aux messages négatifs transmis aux enfants par tous ces petits gestes perçus comme anodins, il a ouvert une discussion sur le sujet lors d'une rencontre d'équipe afin de contribuer à mettre en place une culture de la bienveillance dans son SGEE.*

Catherine a reçu une éducation très autoritaire et connaît sa tendance à organiser la vie en collectivité de son groupe selon ce style d'intervention. Elle travaille toutefois à contrer ses réflexes pour adopter aussi souvent que possible le style d'intervention démocratique. Elle a conçu un système pour évaluer dans quelle mesure elle souhaite voir appliquer ses consignes par les enfants. Ses consignes « rouges » sont celles que les enfants doivent impérativement respecter, puisqu'elles permettent d'assurer leur santé et leur sécurité. Par exemple, attendre le signal pour sortir à l'extérieur, laver ses mains, rester calme pendant la sieste pour éviter de réveiller les enfants qui dorment, etc. Elle laisse aux enfants le temps de s'adapter aux consignes « jaunes » comme « Replacez chaque jeu dans son contenant de rangement », « Levez la main pour demander la parole », « Marchez les uns derrière les autres, en une seule ligne, s'il-vous-plaît ». Les consignes « vertes » sont celles qu'elle retire de ses interventions parce qu'elles servent davantage à contrôler les enfants qu'à répondre à leurs besoins : « Attendez en silence jusqu'à ce que je vienne vous aider », par exemple.

5.4.6 Les fonctions exécutives, la créativité et le développement social et affectif

Le domaine du développement social et affectif est riche d'occasions de soutenir les fonctions exécutives et la créativité des jeunes enfants. Dans la section portant sur les fonctions exécutives, nous avons vu que l'inhibition contribue à l'autorégulation des émotions. La capacité d'anticiper les réactions de l'autre en observant les manifestations de son émotion et d'agir en s'ajustant à cette émotion requiert des habiletés qui se déploient également dans les tâches de planification. La flexibilité mentale de l'enfant l'aide à adopter des solutions inédites à ses problèmes d'ordre relationnel et à ses conflits. La mémoire de travail est mobilisée pour appliquer ou respecter les consignes données par l'éducatrice, l'éducateur ou la RSGE.

Les jeux basés sur les interactions que l'adulte propose au poupon assis sur ses genoux (sa main se transformant en araignée qui s'avance pour le chatouiller, par exemple), l'amènent à anticiper ce qui s'en vient, ce qui l'initie à la planification. Réciter une comptine qui se termine par une grande finale (« gros galop, gros galop, gros galop ! ») conduit l'enfant à inhiber son impulsion de passer immédiatement à la conclusion qui le stimule au plus haut point.

Le jeu symbolique est particulièrement adapté à l'exploration des émotions, puisque les enfants rejouent des situations vécues et imitent des comportements, à travers les scénarios de plus en plus complexes qu'ils inventent.

Le domaine social et affectif mérite aussi d'être abordé à travers des expériences qui font appel à l'expression et à la créativité. Les activités de dessin mettent en lumière les goûts des enfants, ce qui contribue à la construction de leur identité. L'évolution de l'enfant dans ce domaine est d'ailleurs facilement repérable et propice aux échanges sur ses apprentissages : l'enfant utilise maintenant une variété de couleurs plutôt qu'une seule, remplit les formes dont il trace les contours, trace des droites, des courbes et des zigzags, etc. Le dessin peut d'ailleurs permettre à l'enfant d'exprimer spontanément certaines émotions : « Voudrais-tu dessiner ta grosse colère ? Quelles couleurs choisiras-tu pour le faire ? » Il peut participer ainsi à leur autorégulation.

Le collage réalisé par l'enfant à partir de revues lui donne accès à la représentation figurative et lui permet d'exprimer ses goûts et ses champs d'intérêt. Les lectures interactives constituent de bonnes occasions de discuter des émotions avec les jeunes enfants, tout comme la création d'histoires. La danse et la musique sont par ailleurs des moyens particulièrement appropriés pour qu'ils expriment leurs émotions.

5.4.7 Les influences du développement social et affectif sur les autres domaines

Le développement social et affectif influence :

Le développement physique et moteur, car il aide l'enfant à prendre des risques calculés, à chercher de l'aide lorsque nécessaire et à développer des attitudes appropriées avec ses pairs, notamment avec ses partenaires de jeu.

Le développement cognitif, car il aide l'enfant à prendre en considération des points de vue différents, à reconnaître ses erreurs de raisonnement, à opter pour une meilleure solution que la sienne proposée par un autre enfant, à persévérer dans une tâche cognitive difficile, à ressentir de la confiance en ses capacités de trouver des solutions à ses problèmes.

Le développement langagier, car il aide l'enfant à s'exprimer verbalement sans peur du ridicule et le conduit à mettre des mots sur ses émotions et celles qu'il repère chez les autres. Lorsqu'il interagit avec ses pairs, l'enfant a beaucoup d'occasions de parler, de négocier, d'apprendre de nouveaux mots et de les employer.

5.4.8 Les pratiques à privilégier pour soutenir le développement social et affectif

Dans un service de garde qui soutient le développement social et affectif	
Ce que l'on voit	**Ce que l'on entend**
Le personnel éducateur et les RSGE établissent une relation affective significative avec chacun des enfants de leur groupe.	« Bonjour Milène, tu arrives tôt ce matin. Je suis contente de pouvoir passer un moment toute seule avec toi ! » « Viens me voir, Sabin, je vais te prendre dans mes bras. C'est une très grosse peine que tu as là ! » « Alejandro, je vais t'amener sur le banc pour t'aider à t'habiller avant d'aller dehors. Peux-tu tenir ton chapeau, s'il-te-plaît ? » « Même si c'est très silencieux, Marie, dis-toi que je reste dans le local tout au long de la sieste, ne t'inquiète pas. » « Sonia, tu peux te placer un peu plus loin si tu ne veux pas jouer avec nous. Essaie seulement de ne pas faire trop de bruit, d'accord ? »
La diversité est valorisée au SGEE.	« Nous avons toute une collection d'instruments qui viennent de différents pays. Avez-vous déjà entendu le son du bongo ? » « Tu reviens de voyage dans ta famille, Clara. Nous allons regarder ensemble les photos que ton papa a apportées. » « Cette large ceinture nous est prêtée par la maman de Zofia pour le coin de jeu symbolique. Elle est très belle. Zofia, peux-tu nous montrer comment la porter ? » « Bien sûr, tu peux faire deux cartes. Une pour chaque papa. »
Le personnel éducateur et les RSGE soutiennent le développement de l'identité des enfants dont ils ont la responsabilité.	« Tu aimes beaucoup les carottes, Kaya, je vois que tu les manges avec grand plaisir ! » « C'est une nouvelle chemise ? Elle est rouge, c'est sûrement toi qui l'a choisie. » « Le temps de la chasse est commencé. Connaissez-vous des personnes qui vont chasser ? » « Tout le monde est arrivé ? C'est l'heure du rassemblement ! Oyez, oyez, bon début de journée… ».

Dans un service de garde qui soutient le développement social et affectif	
Ce que l'on voit	**Ce que l'on entend**
Le personnel éducateur et les RSGE mettent en œuvre des stratégies éducatives favorables au développement des compétences sociales et émotionnelles des jeunes enfants.	« Ellie, retiens ton geste ! Je vais vous aider à trouver une solution. » « Lorsque tu as le bâton de parole, c'est à ton tour de parler, mais quand tu ne l'as pas, il est important d'écouter. » « Je vois que tu es triste, tu veux jouer avec les figurines, toi aussi. En attendant qu'elles soient disponibles, aimerais-tu qu'on lise une histoire ensemble ? » « J'apprécie vraiment la manière dont vous avez rangé aujourd'hui. » « Xavier, tu peux mettre ton matériel de jeu dans cette boîte pour pouvoir le retrouver à ton retour des toilettes. » « Qui aurait une idée pour une histoire dans laquelle il y aurait une grosse colère ? »
Les lieux sont organisés et le matériel est choisi afin que le développement social et affectif des jeunes enfants soit soutenu. Par exemple, un coin douillet est aménagé pour permettre aux enfants de se retirer lorsqu'ils en ressentent le besoin, des peluches, des petites couvertures, des coussins sont mis à leur disposition. Une chaise berçante permet au personnel éducateur ou à la RSGE de les bercer. Des photos des familles des enfants sont disposées à leur hauteur sur les murs, etc.	« Peux-tu me parler des membres de ta famille que je vois sur cette photo ? » « Andrelle, tu peux aller dans le coin chaudoudou si tu veux. Je pense que l'éléphant rose pourrait t'aider à retrouver ton sourire. » « Je me suis dit que ça vous intéresserait de jouer à l'hôpital, puisque nous en parlons beaucoup depuis que la petite sœur de Jeanny est née. » « Je vois que tu as remarqué la transformation du coin de jeu symbolique. Les nouveaux accessoires vont t'intéresser, Nathan. Il y a tout ce qu'il faut pour aller à la pêche et faire du camping ! »

Et dans notre SGEE ?

- Quelles sont les occasions offertes aux enfants de développer leur identité personnelle ?
- Comment favorisons-nous le sentiment d'appartenance des enfants au SGEE et à la communauté ?
- Que pourrait-on faire de plus pour valoriser la diversité ?
- Les enfants ont-ils suffisamment d'occasions de régler par eux-mêmes des conflits interpersonnels ?
- Le renforcement positif est-il suffisamment employé ?
- Quels sont les éléments ou les situations qui font obstacle au climat positif dans les groupes ?
- Le concept de douces violences trouve-t-il écho dans notre milieu éducatif ? Quels sont les moyens à prendre pour éviter de faire vivre ces douces violences aux enfants ?

Tout au long de ce chapitre, nous avons vu que les différents domaines de développement exercent une influence les uns sur les autres, le développement de l'enfant étant un processus global et intégré. Il a aussi été mentionné à maintes reprises que ce développement, lié à la fois au bagage génétique et à l'expérience de l'enfant, se réalise à un rythme individuel. Comment faire alors pour déterminer si le développement de l'enfant est normal ou s'il présente un retard dans l'un ou l'autre des domaines ?

Le processus de l'intervention éducative, conduisant à baser ses actions sur l'observation et la planification puis à les évaluer, est d'une grande utilité pour détecter les difficultés vécues par les enfants au SGEE. L'apport de références théoriques, comme des continuums de développement des jeunes enfants, est particulièrement approprié pour soutenir l'analyse de ses observations. Toutefois, il est important de garder en tête que le dépistage, contrairement à la détection, requiert des connaissances spécialisées que le personnel éducateur et les RSGE ne possèdent généralement pas.

L'éducateur, l'éducatrice ou la RSGE devrait trouver du soutien auprès de sa direction, de son bureau coordonnateur de la garde éducative en milieu familial ou de son agent de soutien pédagogique et technique lorsqu'il ou elle met en œuvre, sans succès, des moyens pour remédier à des difficultés rencontrées par un enfant. La collaboration du SGEE avec les parents devrait permettre de mieux cerner ces difficultés et les situations dans lesquelles elles se manifestent. Le cas échéant, le SGEE pourra accompagner les parents dans l'obtention des services dont leur enfant pourrait avoir besoin.

Un bon développement global pendant la petite enfance, associé à des expériences qui lui permettent de se familiariser avec l'école avant de la fréquenter, a toutes les chances d'assurer à l'enfant une rentrée scolaire réussie et une bonne adaptation à son nouveau milieu éducatif. La transition entre le SGEE et l'école étant déterminante pour la réussite éducative future de l'enfant, le SGEE, les parents et les écoles sont invités à se concerter pour faciliter cette importante transition.

Conclusion

Dans ce programme éducatif, l'enfant est considéré comme l'acteur principal de son développement. C'est avant tout à travers le jeu qu'il ou elle découvre son environnement et développe ses capacités. Entre 0 et 5 ans, il est important que l'enfant vive des expériences variées dans chacun des domaines de son développement, parce que chacun d'eux contribue à ses apprentissages et exerce une influence sur les autres domaines. Le soutien du développement global constitue, rappelons-le, un facteur de protection qui favorise la réussite éducative ultérieure de l'enfant.

Le SGEE accueille le jeune enfant, mais aussi sa famille. C'est à travers un véritable partenariat, au sein duquel l'apport de chacun est reconnu et respecté, que l'équipe du SGEE peut partager la responsabilité des parents, premiers éducateurs de leur enfant.

Le personnel éducateur et les RSGE ont la grande responsabilité de nourrir la curiosité naturelle de chaque enfant en s'assurant de semer le plaisir d'apprendre et de susciter l'engagement sur lequel reposent ses efforts en vue de réaliser des apprentissages. Les interventions éducatives préconisées dans ce programme exigent une grande sensibilité à ce que vit l'enfant, à ses besoins, à ce qu'il communique et à ce qu'il est en train d'apprendre.

Loin d'apporter toutes les réponses et de fixer tous les paramètres, *Accueillir la petite enfance* invite les intervenants et intervenantes concernés à développer, de façon continue, leur réflexion sur les jeunes enfants et leur développement ainsi que sur les façons de les accompagner et de les soutenir tout au long de leur passage au SGEE. Il constitue un outil privilégié pour améliorer la qualité, une démarche dans laquelle le réseau des SGEE et ses partenaires sont déjà engagés.





Bibliographie

1 WORKING GROUP ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE, *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, 2014, p. 16, (consulté le 26 janvier 2016).

2 NESSE NETWORKS OF EXPERTS, *Early Childhood Education and Care: Key Lessons from Research for Policy Makers*, 2009, p. 11, [http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/ecec-report-pdf], (consulté le 26 janvier 2016).

3 BIGRAS, Nathalie et Lise LEMAY, « Est-il bénéfique pour les enfants de fréquenter un service de garde ? Constats et recommandations », dans *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 392.

4 NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD AND THE NATIONAL FORUM ON EARLY CHILDHOOD POLICY AND PROGRAMS, *The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood*, Center on the Developing Child at Harvard University, Cambridge, 2010, p. 7-8, [https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2010/05/Foundations-of-Lifelong-Health.pdf], (consulté le 26 janvier 2016).

5 BOUCHARD, Nicole, Christine CHÂLE et autres, *Ensemble dans la ronde ! Réussir l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance*, Québec, Les Publications du Québec, 2010, p. 18-21.

6 BOUCHARD, Nicole, Christine CHÂLE et autres, *Ensemble dans la ronde ! Réussir l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance*, Québec, Les Publications du Québec, 2010, p. 18.

7 BOUCHARD, Nicole, Christine CHÂLE et autres, *Ensemble dans la ronde ! Réussir l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance*, Québec, Les Publications du Québec, 2010, p. 19.

8 BOUCHARD, Nicole, Christine CHÂLE et autres, *Ensemble dans la ronde ! Réussir l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance*, Québec, Les Publications du Québec, 2010, p. 20.

9 BOUCHARD, Nicole, Christine CHÂLE et autres, *Ensemble dans la ronde ! Réussir l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance*, Québec, Les Publications du Québec, 2010, p. 20.

10 BOUCHARD, Nicole, Christine CHÂLE et autres, *Ensemble dans la ronde ! Réussir l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance*, Québec, Les Publications du Québec, 2010, p. 19.

11 TARDIF, Maurice, « Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale », dans GAUTHIER, C. et M. TARDIF (éd.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2004, (deuxième édition revue et remaniée ; 1re édition 1996), p. 19.

12 WESTBROOK, Robert, B., « John Dewey (1859-1952) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO, vol. 23, nos 1-2, mars-juin 1993, p. 277-293.

13 RAYNAL, Françoise et Alain RIEUNIER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, 9e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2012, p. 259.

14 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, Québec, ministère de la Famille, 2013, p. 21, [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf], (consulté en avril 2016).

15 DESROSIERS, Hélène, Karine TÉTREAULT et Michel BOIVIN, « Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école » dans Je suis-je serai portraits et trajectoires, Québec, Institut de la statistique du Québec, Université Laval, no 14, mai 2012.

16 AVENIR D'ENFANTS, *Guide à l'intention des regroupements locaux de partenaires*, Démarche partenariale écosystémique, Montréal, 2014, 101 p.

17 FIESE, Barbara H., “Family Context in Early Childhood”, third edition, dans SARACHO, Olivia N. et Bernard SPODEK (sous la direction de), New York and London, Routledge, 2013, p. 379.

18 JAPEL, Christa, Richard E. TREMBLAY et Sylvana CÔTÉ, « La qualité des services de garde à la petite enfance : résultats de l'étude longitudinale des enfants du Québec (ELDEQ) », *Éducation et francophonie*, Association canadienne d'éducation de langue française, vol. 33, nº 2, automne 2005, p. 11.

19 FIESE, Barbara H., “Family Context in Early Childhood”, third edition, dans SARACHO, Olivia N. et Bernard SPODEK, (sous la direction de), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, New York and London, Routledge, 2013, p. 376.

20 CYRULNIK, Boris, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 1999, 218 p.

21 BOWLBY, John, Attachment and Loss. vol. 1: Attachment, 2e edition, New York, Basic Books, 1969-1982.

22 PAPALIA, Diane. E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p.127-128.

23 MILJKOVITCH, Raphaele, Maya GRATIER et Marie DANET, « Les interactions précoces : dialectique de l'attachement et de l'exploration », dans *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent*, tome 1, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 189.

24 CYRULNIK, Boris, *Biologie de l'attachement*, conférence, [https://www.youtube.com/watch?v=eR1-K9Zx7Tk], (consulté en avril 2015).

25 THOMPSON, R. A., “Mesure Twice, Cut Once: Attachment Theory and the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development”, *Attachment and Human Development,* vol. X, 2008, p. 287-297 ; cité dans TARDIF, Geneviève, et Lise LEMAY, « L'attachement et les services de garde – Que dit la recherche ? » ; dans BIGRAS, Nathalie et Lise LEMAY (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 212.

26 TARDIF, Geneviève et Lise LEMAY, « L'attachement et les services de garde : que dit la recherche ? » ; dans BIGRAS, Nathalie, Lise LEMAY et Mélissa TREMBLAY (sous la direction de), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 154.

27 ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE, *Des pratiques qui résonnent pour des relations de qualité : guide des participantes*, Montréal, Association québécoise des centres de la petite enfance, 2008, p. 18 et 26.

28 SASKATCHEWAN PREVENTION INSTITUTE, *Des liens pour la vie. Trousse de ressources pour l'attachement : guide*, 2007, [https://skprevention.ca/resource-catalogue/parenting/connections-for-life-attachment-resource-kit-fr/], (consulté en avril 2015).

29 HOHMANN, Mary et David, P. WEIKART, *Partager le plaisir d'apprendre* (traduction de Louise Bourgon et Michèle Proulx), Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 2001, p. 13-14.

30 POTVIN, Pierre, *Comprendre l'apprentissage pour mieux éduquer : une approche psychoéducative*, Longueuil, Béliveau Éditeur, 2015, p. 84.

31 FERLAND, Francine, *Et si on jouait ? Le jeu durant l'enfance et pour toute la vie*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, Collection du CHU Sainte-Justine pour les parents, 2005.

32 MONTIE, J. E., Z. XIANG et L. J. SCHWEINHART, “Preschool Experience in 10 Countries: Cognitive and Language Performance at Age 7”, *Early Childhood Research Quarterly*, 2006, p. 17.

33 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, Québec, 2009, p. 25.

34 CONNORS, MAIA C., “Creating Cultures of Learning: A Theoretical Model of Effective Early Care and Education Policy”, *Early Childhood Research Quarterly,* vol. 36, 2016, p. 32-45.

35 POISSANT, Julie, *La place des écrans dans les SGEE*, présentation INSPQ, Centre d'expertise et de référence, Montréal, 2014, [https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/11/Ecrans.pdf], (consulté le 15 février 2016).

36 CENTRE D'EXCELLENCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS, « Coup d'œil sur – Jeunes enfants et technologies : trouver l'équilibre », *Encyclopédie pour le développement des jeunes enfants*, p. 2, [http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/docs/coups-oeil/technologie-en-education-de-la-petite-enfance-info.pdf], (consulté le 13 février 2016).

37 NAÎTRE ET GRANDIR, « Les écrans et les jeunes enfants – recommandations officielles sur le temps-écran des enfants », [http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=ecrans-jeunes-enfants-television-ordinateur-tablette], (consulté le 30 janvier 2017).

38 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 Infant and Toddlers in Child Care Settings*), Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2003, p. 170.

39 PELLETIER, D., *L'activité-projet : le développement global en action*, Mont-Royal, Modulo Éditeur, 2001, p. 137-145.

40 HOHMANN, M. et autres, *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire*, (traduction de *Educating Young Children*), Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2000, p. 204-205.

41 BOURGON, Louise, et Carole LAVALLÉE, *Échelles d'observation de la qualité éducative LEC : les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois et plus*, Québec, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 2004, p. 17.

42 CANTIN, Gilles, « Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, nº 1, 2010, p. 192.

43 JABLON, Judy R., Amy Laura DOMBRO et Margo L. DICHTELMILLER, *The Power of Observation*, Washington D.C., Teaching Strategies Inc., 1999, p. 62.

44 ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE, *L'intervention éducative : formation à l'intention des éducatrices et des RSG – Guide de la formatrice*, Campagne nationale de perfectionnement sur le programme éducatif, Brio III, Montréal, Association québécoise des centres de la petite enfance, 2014, p. 21.

45 GOUPIL, Georgette et Alain JEANRIE, *École et comportement*, Lidec, Montréal, 1977, p. 15 ; cité dans BERTHIAUME, Denise, *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2004, p. 109.

46 WYLIE, Sally, *Observing Young Children: A Guide for Early Childhood Educators in Canada*, Nelson Education, troisième édition, 2009, p. 46.

47 BERTHIAUME, Denise, *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2004, p. 211-213.

48 DUVAL, Stéphanie et Caroline BOUCHARD, *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*, Québec, ministère de la Famille, 2013, p. 107.

49 BROCK, Avril, *The Early Years Reflective Practice Handbook*, New York, Routledge, 2015, p. 16.

50 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 Infant and Toddlers in Child Care Settings)*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2003, p. 192.

51 ARENDT, Hannah, entrevue donnée à *Un certain regard*, [http://terredecompassion.com/2014/06/24/hanna-arendt-une-femme-libre/], (consulté le 2 décembre 2015).

52 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, Le grand dictionnaire terminologique, « Rétroaction », (consulté le 13 novembre 2015).

53 BOUCHARD, Caroline, *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 5.

54 GIRARD, Karoline, Jean-Marie MIRON et Germain COUTURE, « Le développement du pouvoir d'agir au sein des relations parents-professionnels en contexte d'intervention précoce », *Phronesis*, vol. 3, nº 3, été 2014, Université de Sherbrooke, p. 52-62, [http://id.erudit.org/iderudit/1026394ar], (consulté le 23 janvier 2017).

55 CANTIN, Gilles et Carole MORACHE et autres, *Trousse partenariat : des outils pour l'enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l'enfance*, Montréal, Université du Québec, 2015, p. 3.

56 KEYSER, Janis, *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Chilhood Program*, St-Paul, Minnesota, Redleaf Press, p. 5.

57 CÉRÉ, Robert, « L'évolution de la participation des parents à la vie de l'école : entretien avec Mme Diane Miron », *Vie pédagogique*, nº 133, novembre-décembre 2004, Québec, ministère de l'Éducation, 2004, p. 17.

58 CANTIN, Gilles et Carole MORACHE et autres, *Trousse partenariat : des outils pour l'enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l'enfance*, Montréal, Université du Québec, 2015, p. 3.

59 BIGRAS, Nathalie, « Le rôle de la famille dans le développement de l'enfant pendant la petite enfance », p. 177-196 ; dans PRONOVOST, Gilles (sous la direction de), *Famille et réussite éducative*, *Actes du 10e Symposium québécois de recherche sur la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 180.

60 KATZ, Lilian G., « Distinction entre maternage et éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 9, nº 2, 1983, p. 301-319 ; cité dans Association québécoise des centres de la petite enfance, *Campagne nationale de perfectionnement sur le programme éducatif, phase II, la relation d'attachement : guide des participantes*, Montréal, 2008, p. 18.

61 CANTIN, Gilles, Carole MORACHE et autres, *Trousse partenariat : des outils pour l'enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l'enfance*, Montréal, Université du Québec, 2015, p. 292.

62 CANTIN, Gilles, « Un cadre de référence pour les relations parents-éducatrices en services de garde éducatifs : l'approche centrée sur la famille », dans BIGRAS, Nathalie et Gilles CANTIN, *Les services de garde éducatifs à la petite enfance au Québec : recherche, réflexions et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 43.

63 CANTIN, Gilles, Carole MORACHE et autres, *Trousse partenariat : des outils pour l'enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l'enfance*, Montréal, Université du Québec, 2015, p. 15.

64 CANTIN, Gilles, Carole MORACHE et autres, *Trousse partenariat : des outils pour l'enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l'enfance*, Montréal, Université du Québec, 2015, p. 16.

65 KEYSER, Janis, *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Chilhood Program*, St-Paul, Minnesota, Redleaf Press, 2006, p. 40.

66 CANTIN, Gilles, Carole MORACHE et autres, *Trousse partenariat : des outils pour l'enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l'enfance,* Montréal, Université du Québec, 2015, p. 17.

67 CANTIN, Gilles, Carole MORACHE et autres, *Trousse partenariat : des outils pour l'enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l'enfance*, Montréal, Université du Québec, 2015, p. 17-18.

68 CANTIN, Gilles, Carole MORACHE et autres, *Trousse partenariat : des outils pour l'enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l'enfance*, Montréal, Université du Québec, 2015, p. 19.

69 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Guide pour l'élaboration d'une politique d'intégration des enfants de nouveaux arrivants et de gestion de la diversité dans les services de garde éducatifs*, Québec, Gouvernement du Québec, 2013, p. 5.

70 DESROSIERS, Hélène, et Micha SIMARD, « Diversité et mouvance familiales durant la petite enfance », dans Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998- 2010) – De la naissance à 7 ans, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 4, décembre 2010.

71 COLE, Michael, Pentti HAKKARAINEN et autres, « Culture et apprentissage chez les jeunes enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2010, p. 1, [http://www.enfant-encyclopedie.com/culture/selon-experts/culture-et-apprentissage-chez-les-jeunes-enfants], (consulté le 5 juillet 2015).

72 HARKNESS, Sara et Charles M. SUPER, *Culture et politique au cours du développement des jeunes enfants*, University of Connecticut, 2010, p. 43, [http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/culture.pdf], (consulté le 5 juillet 2015).

73 NEXUS SANTÉ, *Guide : sur la bonne voie*, Centre de ressources Meilleur départ, Toronto, p. 28.

74 CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants*, 2014, p. 10.

75 CANTIN, Gilles, Carole MORACHE et autres, *Trousse partenariat : des outils pour l'enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l'enfance*, Montréal, Université du Québec, 2015, p. 19.

76 KEYSER, Janis, *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program*, St-Paul, Minnesota, Redleaf Press, p. 37.

77 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Guide pour l'élaboration d'une politique d'intégration des enfants de nouveaux arrivants et de gestion de la diversité dans les services de garde éducatifs*, Québec, Gouvernement du Québec, 2013.

78 BOUCHARD, Nicole, Christine CHÂLE et autres, *Ensemble dans la ronde ! Réussir l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance*, Québec, Les Publications du Québec, 2010.

79 OSTROFF, Wendy L., *Understanding How Young Children Learn*, Alexandria, ASCD, 2012, p. 12.

80 OSTROFF, Wendy L., *Understanding How Young Children Learn*, Alexandria, ASCD, 2012, p. 13.

81 OSTROFF, Wendy L., *Understanding How Young Children Learn*, Alexandria, ASCD, 2012, p. 9.

82 OSTROFF, Wendy L., *Understanding How Young Children Learn*, Alexandria, ASCD, 2012, p. 9.

83 PERRIOT, Karine, Marie-France LEMIEUX et Jocelyne GAMACHE, *Lexique en petite enfance*, Regroupement des centres de la petite enfance de l'île de Montréal, 2011.

84 MARTIN, Jocelyne, Céline POULIN et Isabelle FALARDEAU, *Le bébé en services éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 45.

85 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire : une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012.

86 CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA, *Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu*, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2012, [http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf], (consulté en avril 2016).

87 RUBIN, FEIN et VANDENBERG en 1983, repris dans HEWES en 2006, cité dans CANTIN, Gilles, *Comment soutenir le jeu ?*, présentation dans le cadre du colloque Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance, équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance, 2012, p. 2.

88 FERLAND, Francine, *Le jeu chez l'enfant*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2009.

89 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, Québec, 2014, p. 15, [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf], (consulté en avril 2016).

90 FERLAND, Francine, *Et si on jouait ? Le jeu durant l'enfance et pour toute la vie*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2005 ; cité dans MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, Québec, 2014, p. 15, [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf].

91 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.

92 AMIEL, Sarah, « Jeu et sécurité affective du jeune enfant en collectivité », *Métiers de la petite enfance*, nº 222, juin 2015, p. 23.

93 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, Québec, 2014, p. 15, [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf], (consulté en avril 2016).

94 GRAY, Peter, *Freedom to Learn - The Value of Play 1: The Definition of Play Gives Insights*, 2008, [https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200811/the-value-play-i-the-definition-play-gives-insights], (consulté en mai 2016).

95 GRAY, Peter, *Freedom to Learn - The Value of Play 1: The Definition of Play Gives Insights*, 2008, [https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200811/the-value-play-i-the-definition-play-gives-insights], (consulté en mai 2016).

96 GRAY, Peter, *Freedom to Learn - The Value of Play 1: The Definition of Play Gives Insights*, 2008, [https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200811/the-value-play-i-the-definition-play-gives-insights], (consulté en mai 2016).

97 BODROVA, Elena, "Make-Believe Play Versus Academic Skills: A Vygotskian Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 16, nº 3, septembre 2008, p. 357-369.

98 NICOLOPOULOU, Ageliki, "The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education", *Human Development*, nº 53, 2010.

99 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, Québec, ministère de la Famille, 2014, p. 16, [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf], (consulté en avril 2016).

100 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Ressources maternelles – Jouer et apprendre, Le jeu symbolique*, Paris, 2015, p. 4.

101 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Ressources maternelles - Jouer et apprendre - Le jeu symbolique*, Paris, 2015, p. 4.

102 LANDRY, Sarah, *L'observation du développement de l'enfant dans ses jeux symboliques*, présentation PowerPoint au cours de la formation sur la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, mars 2014, [https://drive.google.com/file/d/1KirM1QjzCD3DYrW7SOg5puZTvCRsyV9q/view], (consultée en mars 2017).

103 LANDRY, Sarah, Caroline BOUCHARD et Pierre PAGÉ, « Le rôle de l'enseignant pour le développement du jeu symbolique de l'enfant », *Revue préscolaire*, vol. 50, nº 2, p. 17-18.

104 LANDRY, Sarah, *L'observation du développement de l'enfant dans ses jeux symboliques*, présentation PowerPoint au cours de la formation sur la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, mars 2014, [https://drive.google.com/file/d/1KirM1QjzCD3DYrW7SOg5puZTvCRsyV9q/view], (consultée en mars 2017).

105 LANDRY, Sarah, Caroline BOUCHARD et Pierre PAGÉ, « Le rôle de l'enseignant pour le développement du jeu symbolique de l'enfant », *Revue préscolaire*, vol. 50, nº 2, p. 17-18.

106 LANDRY, Sarah, *L'observation du développement de l'enfant dans ses jeux symboliques*, présentation PowerPoint au cours de la formation sur la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, mars 2014, [https://drive.google.com/file/d/1KirM1QjzCD3DYrW7SOg5puZTvCRsyV9q/view], (consultée en mars 2017).

107 LANDRY, Sarah, Caroline BOUCHARD et Pierre PAGÉ, « Le rôle de l'enseignant pour le développement du jeu symbolique de l'enfant », *Revue préscolaire*, vol. 50, nº 2, p. 17-18

108 LANDRY, Sarah, *L'observation du développement de l'enfant dans ses jeux symboliques*, présentation PowerPoint au cours de la formation sur la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, mars 2014, [https://drive.google.com/file/d/1KirM1QjzCD3DYrW7SOg5puZTvCRsyV9q/view], (consultée en mars 2017).

109 LANDRY, Sarah, Caroline BOUCHARD et Pierre PAGÉ, « Le rôle de l'enseignant pour le développement du jeu symbolique de l'enfant », *Revue préscolaire*, vol. 50, nº 2, p. 17-18.

110 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, Québec, ministère de la Famille, 2014, p. 8, [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf], (consulté en avril 2016).

111 BAINES, E. et P. BLATCHFORD, *Children's Games and Playground Activities in School and their Role in Development* ; dans A. D. PELLEGRINI (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*, New York, Oxford University Press, p. 260-283. cité dans PELLIS, Sergio M. et Vivien C. PELLIS, « Les bagarres ludiques au cours de la petite enfance et leur rôle dans la prévention de l'agressivité chronique », *Encyclopédie pour le développement des jeunes enfants*, 2012.

112 POWER, Thomas G., "Social Play", *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, second edition, Blackwell Publishing LTD, 2011, p. 458.

113 CARLSON, Frances M., "Rough Play, one of the Most Challenging Behaviors", *Young Children,* National Association for Education of Young Children, July 2011, p. 20.

114 CARLSON, Frances M., "Rough Play, one of the Most Challenging Behaviors", *Young Children*, National Association for Education of Young Children, July 2011, p. 21.

115 CLOUTIER, Sonia, *L'étayage : agir comme un guide pour soutenir l'autonomie*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012.

116 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, Québec, ministère de la Famille, 2014, p. 16, [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf], (consulté en avril 2016).

117 MARTIN, Jocelyne, Céline POULIN et Isabelle FALARDEAU, *Le bébé en services éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 46.

118 MARTIN, Jocelyne, Céline POULIN et Isabelle FALARDEAU, *Le bébé en services éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 334.

119 BODROVA, Elena et Deborah J. LEONG, *Les outils de la pensée - L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 45, traduction de Tools of the Mind, 2007.

120 MARTIN, Jocelyne, Céline POULIN et Isabelle FALARDEAU, *Le bébé en services éducatifs*, Québec, Presses de l'Université de Québec, 2011, p. 45.

121 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, Québec, ministère de la Famille, 2014, p. 8, [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf], (consulté en avril 2016).

122 GAGNON, Gaétan, Suzanne GRAVEL et Jackie TREMBLAY, *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie*, Cégep de Jonquière, 2013, p. 24.

123 FERLAND, Francine, *Le développement de l'enfant au quotidien*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2014, p. 26.

124 GAGNON, Gaétan, Suzanne GRAVEL et Jackie TREMBLAY, *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie*, Cégep de Jonquière, 2013, p. 24.

125 ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE, *Pas à pas, mon parcours éducatif*, fiche : « L'éclosion du raisonnement », Référentiel sur le continuum de développement de l'enfant de 0 à 5 ans, 2014.

126 SARACHO, Olivia N., "Young Children's Creativity in a Contemporary World", dans SARACHO, Olivia N., *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, Charlotte, Information Age Publishing Inc., 2012, p. 412.

127 SARACHO, Olivia N., "Young Children's Creativity in a Contemporary World", dans SARACHO, Olivia N., *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, Charlotte, Information Age Publishing Inc., 2012, p. 401.

128 HOICKA, Elena et autres, "One-Year-Olds Think Creatively, Just Like their Parents", *Child Development*, July/August 2016, vol. 87, nº 4, p. 1099.

129 HOICKA, Elena et autres, "One-Year-Olds Think Creatively, Just Like their Parents", *Child Development*, July/August 2016, vol. 87, nº 4, p. 1103.

130 CLARK et URBAN en 1996, repris par CROPLEY en 2001, cité dans JALONGO, M. R. et R.A. HIRSH, "Reconceptualizing Creative Thought Processes in Young Children", dans SARACHO, Olivia N., *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education,* Charlotte, Information Age Publishing Inc., 2012, p. 96.

131 JALONGO, M. R. et R. A. HIRSH, "Reconceptualizing Creative Thought Processes in Young Children", dans SARACHO, Olivia N., *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, Charlotte, Information Age Publishing Inc., 2012, p. 97.

132 DUVAL, Stéphanie et Caroline BOUCHARD, *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*, Québec, ministère de la Famille, 2013, p. 63.

133 CHEVALIER, Nicolas, « Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement », *Canadian Psychology*, août 2010, vol. 51, nº 3, p. 149.

134 GIOIA, ISQUITH, GUY & KENWORTHY en 2001, repris par ANDERSON en 2002, cités dans MELTZER, Lynn, "Teaching Executive Functioning Processes: Promoting Metacognition, Strategy use and Effort", dans GOLDSTEIN, S. et J. A. NAGLIERI, *Handbook of executive functioning*, New York, Springer Science and Business Media, 2014, p. 445.

135 DIAMOND, Adele, *School Readiness Conference 2009*, présentation PowerPoint.

136 DUVAL, Stéphanie et Caroline BOUCHARD, *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*, Québec, ministère de la Famille, 2013, p. 64.

137 CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY, "Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function", *Working Paper Nº 11*, 2011, p. 2, [https://developingchild.harvard.edu/resources/building-the-brains-air-traffic-control-system-how-early-experiences-shape-the-development-of-executive-function/], (consulté le 2 août 2016).

138 ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE, *Pas à pas, mon parcours éducatif*, Référentiel sur le continuum de développement de l'enfant de 0 à 5 ans, fiche : « L'éclosion du raisonnement », 2014.

139 CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY, "Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function", *Working Paper Nº 11*, 2011, p. 2, [https://developingchild.harvard.edu/resources/building-the-brains-air-traffic-control-system-how-early-experiences-shape-the-development-of-executive-function/], (consulté le 2 août 2016).

140 DUVAL, Stéphanie et Caroline BOUCHARD, *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*, Québec, ministère de la Famille, 2013, p. 64.

141 BLAIR, C. et R. P. RAZZA, "Child Development", vol. 78, 647, 2007, dans DIAMOND, Adele, « Apprendre à apprendre », *Les dossiers de la recherche*, nº 34, février 2009, p. 89.

142 RSG en ligne, *Les bases d'une communication harmonieuse*, capsule de formation en ligne, Montréal, Collège de Rosemont, [https://rsgenligne.ca/login/index.php], (consulté le 10 octobre 2018).

143 DIAMOND, Adele, "Executive Functions", *The Annual Review* of *Psychology* 2013, vol. 64, p. 143.

144 DUVAL, Stéphanie et Caroline BOUCHARD, *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*, Québec, ministère de la Famille, 2013, p. 66.

145 EPSTEIN, Ann S., *Essentials of Active Learning in Preschool - Getting to Know HighScope Curriculum*, second edition, Ypsilanti, Michigan, HighScope Press, 2014, p. 100.

146 CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY, *Enhancing and Practicing Executive Function Skills with Children from Infancy to Adolescence*, [https://developingchild.harvard.edu/resources/activities-guide-enhancing-and-practicing-executive-function-skills-with-children-from-infancy-to-adolescence/], (consulté le 2 août 2016), p. 1.

147 CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY, "Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function", *Working Paper Nº 11*, 2011, p. 9, [https://developingchild.harvard.edu/resources/building-the-brains-air-traffic-control-system-how-early-experiences-shape-the-development-of-executive-function/], (consulté le 2 août 2016).

148 DUVAL, Stéphanie et Caroline BOUCHARD, *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*, Québec, ministère de la Famille, 2013, p. 52.

149 FERLAND, Francine, *Au-delà de la déficience physique ou intellectuelle : un enfant à découvrir*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, Collection du CHU Sainte-Justine pour les parents, 2001, p. 76.

150 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Gazelle et Potiron : cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en service de garde éducatif à l'enfance*, Québec, ministère de la Famille, 2014, p. 5.

151 HOOPER, M. et autres, « Préface », *Revue canadienne de santé publique*, vol. 96, suppl. 3, juillet-août 2005, S6-S7.

152 ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, *Préambule à la constitution de l'Organisation mondiale de la Santé*, adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946, signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 États (*Actes officiels de l'Organisation mondiale de la santé*, nº 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948.

153 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, G*azelle et Potiron : cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en service de garde éducatif à l'enfance*, Québec, ministère de la Famille, 2014, p. 6.

154 MARTIN, Jocelyne, Céline POULIN et Isabelle FALARDEAU, *Le bébé en services éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 154.

155 MARTIN, Jocelyne, Céline POULIN et Isabelle FALARDEAU, *Le bébé en services éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 155.

156 PETIT, Dominique, Jean PAQUET, Évelyne TOUCHETTE et Jacques Y. MONTPLAISIR, « Le sommeil : un acteur méconnu dans le développement du jeune enfant », dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ 1998-2010)*: de la naissance à 8 ans,* Québec, Institut de la statistique du Québec, 2010.

157 GRUBER, Reut, Normand CARREY et Shelly K. WEISS et autres, "Position Statement on Pediatric Sleep for Psychiatrists", dans *Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, vol. 23, nº 3, 2014, p. 174-195.

158 PETIT, Dominique, Jean PAQUET, Évelyne TOUCHETTE et Jacques Y. MONTPLAISIR, « Le sommeil : un acteur méconnu dans le développement du jeune enfant », dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) : de la naissance à 8 ans,* Québec, Institut de la statistique du Québec, 2010.

159 APRIL, Johanne et Anik CHARRON, *L'activité psychomotrice au préscolaire*, Montréal, Chenelière Éducation, 2013, p. 33.

160 APRIL, Johanne et Anik CHARRON, *L'activité psychomotrice au préscolaire*, Montréal, Chenelière Éducation, 2013, p. 33.

161 GRAVEL, Suzanne et Véronique MARTIN, *À nous de jouer ! Le développement moteur de l'enfant, un pilier important du développement global*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016, p. 15.

162 BHATT, Ramesh et autres, "The Development of Body Structure in Infancy", dans *Child Development Perspectives*, vol. 10, nº 1, 2016, p. 48.

163 DEHONDT, N. et I. HÉNARD, « Structuration de l'espace chez l'enfant » ; présentation à partir de LE LIÈVRE B. et L. STAED, *La psychomotricité au service de l'enfant*, Louvain-la-Neuve, De Boeck & Belin, 2000, [http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/eps74/IMG/pdf/henart_dehondt_orientation_dans_lespace.pdf], (consulté en mars 2017).

164 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Gazelle et Potiron : cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en service de garde éducatif à l'enfance*, Québec, ministère de la Famille, 2014, p. 56.

165 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Gazelle et Potiron : cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en service de garde éducatif à l'enfance*, Québec, ministère de la Famille, 2014, p. 13.

166 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Gazelle et Potiron : cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en service de garde éducatif à l'enfance*, Québec, ministère de la Famille, 2014, p. 68.

167 GRAVEL, Suzanne et Véronique MARTIN, *À nous de jouer ! Le développement moteur de l'enfant : un pilier important du développement global,* Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016, p. 6.

168 FERLAND, Francine, *Le développement de l'enfant au quotidien : du berceau à l'école primaire*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, Collection du CHU Sainte-Justine pour les parents, 2004, p. 141.

169 DALAHAIE, Marc, *L'évolution du langage de l'enfant : de la difficulté au trouble,* Institut national de prévention et d'éducation pour la santé, Saint-Denis, France, 2009, p. 21-22.

170 GRAVEL, Suzanne et Véronique MARTIN, *À nous de jouer ! Le développement moteur de l'enfant, un pilier important du développement global*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016, p. 10.

171 APALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Chenelière Éducation, Montréal, 2014, p. 113.

172 MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Gazelle et Potiron : cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en service de garde éducatif à l'enfance*, Québec, ministère de la Famille, 2014.

173 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant,* chapitre 4, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 143.

174 HÉBERT, Ginette, *Planifier avec les expériences clés pour les enfants de 3 à 5 ans*, [http://afeseo.ca/wp-content/uploads/2013/04/planifier-3-5-ans.pdf], (consulté le 16 février 2017).

175 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 142.

176 TROADEC, Bertrand et Clara MARTINOT, *Le développement cognitif : théories actuelles de la pensée en contextes*, Paris, Édition Belin, 2003, p. 128-129.

177 FERLAND, Francine, *Le développement de l'enfant au quotidien : du berceau à l'école primaire*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, Collection du CHU Sainte-Justine pour les parents, 2004, p. 141.

178 FERLAND, Francine, *Le développement de l'enfant au quotidien : du berceau à l'école primaire*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, Collection du CHU Sainte-Justine pour les parents, 2004, p. 142.

179 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 8, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 311.

180 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 8, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 312.

181 FERLAND, Francine, *Le développement de l'enfant au quotidien : du berceau à l'école primaire*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, Collection du CHU Sainte-Justine pour les parents, 2004, p. 143.

182 FERLAND, Francine, *Le développement de l'enfant au quotidien : du berceau à l'école primaire*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, Collection du CHU Sainte-Justine pour les parents, 2004, p. 144.

183 FERLAND, Francine, *Au-delà de la déficience physique ou intellectuelle : un enfant à découvrir*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2001.

184 AGENCE DE LA SANTÉ PUBLIQUE DU CANADA, 2e livret : *L'attention*, Ottawa, 2014, p. 2.

185 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 4, Québec, Presses de l'Université du 2008, p. 174.

186 FISHER, Anna V., Karrie E. GODWIN et Howard SELTMAN, "Visual Environment: Attention Allocation and Learning in Young Children: "When Too Much of a Good Thing May Be Bad", *Psychological science* ; cité dans CHRISTAKIS, Erika, *The Importance of Being Little – What Preschoolers Really Need from Grownups*, New York, Viking, 2016, p. 33.

187 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 94.

188 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 94.

189 BIGRAS, Nathalie, Julie LEMIRE et Mélissa TREMBLAY, « Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde », dans BIGRAS, Nathalie et Lise LEMAY (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 29.

190 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 4, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 173.

191 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 158.

192 LÉCUYER R. et autres, 1994, cité dans BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 173.

193 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 161.

194 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 161.

195 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 4, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 173.

196 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 159.

197 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 158.

198 VAILLÉ, Hélène, « L'intelligence de l'enfant : les théories actuelles », *Sciences humaines*, mensuel no 164, octobre 2005, p. 20.

199 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 159.

200 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 150.

201 FERLAND, Francine, *Le développement de l'enfant au quotidien : du berceau à l'école primaire*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, Collection du CHU Sainte-Justine pour les parents, 2004, p. 133.

202 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 150.

203 MARTIN, Jocelyne, Céline POULIN et Isabelle FALARDEAU, *Le bébé en services éducatifs*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 2011, p. 299.

204 BODROVA, Elena et Deborah J. LEONG, *Les outils de la pensée*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 178.

205 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 260.

206 BIGRAS, Nathalie, Julie LEMIRE et Mélissa TREMBLAY, *Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde* ; dans BIGRAS, Nathalie et Lise LEMAY (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 26.

207 ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE, *Pas à pas, mon parcours éducatif*, Référentiel sur le continuum de développement de l'enfant de 0 à 5 ans, fiche : « Vers l'organisation du monde : des regroupements à la catégorisation », 2014.

208 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 262.

209 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 151.

210 BIGRAS, Nathalie, Julie LEMIRE et Mélissa TREMBLAY, *Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde*, dans BIGRAS, Nathalie et Lise LEMAY (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 27.

211 BODROVA, Elena et Deborah J. LEONG, *Les outils de la pensée*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 160-161

212 *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2008,* « Inférence ».

213 PASQUINELLI, Elena, *Le raisonnement scientifique des enfants, cerveau et apprentissage*, fiche synthétique, 2016.

214 BIGRAS, Nathalie, Julie LEMIRE et Mélissa TREMBLAY, *Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde*, dans BIGRAS, Nathalie et Lise LEMAY (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 28.

215 BIGRAS, Nathalie, Julie LEMIRE et Mélissa TREMBLAY, *Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde,* dans BIGRAS, Nathalie et Lise LEMAY (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 28.

216 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 150.

217 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain*, 8e édition Chenelière Éducation, Montréal, 2014, p. 150.

218 CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION, *Infant / Toddler Curriculum Framework*, Sacramento, 2012, p. 116.

219 BIGRAS, Nathalie, Julie LEMIRE et Mélissa TREMBLAY, *Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde*, dans BIGRAS, Nathalie et Lise LEMAY (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 28.

220 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 265.

221 CANTIN, Gilles, *Des stratégies à mettre en œuvre dès la petite enfance pour soutenir le développement du raisonnement et de la numératie*, présentation, 2008.

222 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 145.

223 SIEGLER, Robert S., « À chaque âge son mode de pensée ? », *Sciences humaines*, mensuel no 120, octobre 2001, Auxerre, France, p. 2.

224 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 265.

225 GROUPE DE RECHERCHE EN PETITE ENFANCE, *Je joue, je réfléchis et je comprends – Guide pédagogique pour accompagner l'enfant dans son développement cognitif*, Fredericton, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010, p. 53.

226 BAROODY, Arthur J., « Favoriser la numératie précoce en prématernelle et en maternelle », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2010, p. 23, [http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/81/favoriser-la-numeratie-precoce-en-prematernelle-et-en-maternelle.pdf], (consulté en mars 2017).

227 DUVAL, Stéphanie et Caroline BOUCHARD, *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés*, Québec, ministère de la Famille, 2013, p. 40.

228 CLEMENTS, Douglas H. et Julie SAMARA, « Trajectoires d'apprentissage des premières mathématiques : séquences d'acquisition et d'enseignement », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants,* 2010, p. 22, [http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/numeratie.pdf], (consulté en mars 2017).

229 RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION et FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE, *Les fondements de la numératie : une trousse de données probantes destinée aux intervenantes en apprentissage des jeunes enfants*, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation et Fédération canadienne des services de garde, 2010, p. 13.

230 CLEMENTS, Douglas H. et Julie SAMARA, « Trajectoires d'apprentissage des premières mathématiques : séquences d'acquisition et d'enseignement », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2010, p. 22, [http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/numeratie.pdf], (consulté en mars 2017).

231 DUVAL, Stéphanie et Caroline BOUCHARD, *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés*, Québec, ministère de la Famille, 2013, p. 42.

232 PIANTA, Robert C., *Toddler Class*, Dimensions Guide, Teachstone Training, 2014, p. 15.

233 GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, *Mettre l'accent sur le raisonnement spatial* – document d'appui de *Mettre l'accent sur l'enseignement des mathématiques*, 2014, p. 3, [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/spatialreasoningfr.pdf], (consulté en mars 2017).

234 CANTIN, Gilles et Nathalie BIGRAS, « Enseigner les sciences dès la petite enfance », dans POTVIN, Pierre et autres, *Regards multiples sur l'enseignement des sciences*, Québec, Éditions MultiMondes, 2007, p. 110.

235 CANTIN, Gilles et Nathalie BIGRAS, « Enseigner les sciences dès la petite enfance », dans POTVIN, Pierre et autres, *Regards multiples sur l'enseignement des sciences*, Québec, Éditions MultiMondes, 2007, p. 103.

236 CANTIN, Gilles et Nathalie BIGRAS, « Enseigner les sciences dès la petite enfance », dans POTVIN, Pierre et autres, *Regards multiples sur l'enseignement des sciences*, Québec, Éditions MultiMondes, 2007, p. 103.

237 CANTIN, Gilles et Nathalie BIGRAS, « Enseigner les sciences dès la petite enfance » ; dans POTVIN, Pierre et autres, *Regards multiples sur l'enseignement des sciences*, Québec, Éditions MultiMondes, 2007, p. 103.

238 DAVIAULT, Diane, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant,* Montréal, Chenelière Éducation, 2011, p. 13.

239 DAVIAULT, Diane, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant,* Montréal, Chenelière Éducation, 2011, p. 13.

240 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 219.

241 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 5, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 191.

242 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 217.

243 DAVIAULT, Diane, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal, Chenelière Éducation, 2011, p. 13.

244 DAVIAULT, Diane, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal, Chenelière Éducation, 2011, p. 184.

245 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 217.

246 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 217.

247 MARTIN, Jocelyne, Céline POULIN et Isabelle FALARDEAU, *Le bébé en services éducatifs*, Presse de l'Université du Québec, Québec, 2011, p. 302.

248 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 5, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 203.

249 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant,* chapitre 5, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 203.

250 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 9, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 379.

251 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 53.

252 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 226.

253 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 98.

254 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 100.

255 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 100.

256 BOYSSON-BARDIES, B., 1999 ; cité dans SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 230.

257 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 99.

258 DAVIAULT, Diane, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal, Chenelière Éducation, 2011, p. 43.

259 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 231.

260 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 100.

261 GOLDIN-MEADOW, Susan, « L'enfant parle d'abord avec les mains », *Enfance*, vol. 2016, no 04, décembre 2016, p. 435.

262 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 100.

263 DAVIAULT, Diane, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal, Chenelière Éducation, 2011, p. 42.

264 DAVIAULT, Diane, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal, Chenelière Éducation, 2011, p. 45.

265 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 9, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 375.

266 DAVIAULT, Diane, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant,* Montréal, Chenelière Éducation, 2011, p. 51.

267 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 5, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 199.

268 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 5, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 202.

269 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant,* chapitre 5, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 202.

270 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 233.

271 DAVIAULT, Diane, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal, Chenelière Éducation, 2011, p. 75.

272 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant,* chapitre 5, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 215.

273 KUHL et autres, 2005 ; cité dans PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 107.

274 BIALYSTOK, Ellen, « L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2009, p. 1.

275 BIALYSTOK, Ellen, « L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2009, p. 2.

276 BIALYSTOK, Ellen, « L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2009, p. 2.

277 TOPPELBERG, Claudio et Brian A. COLLINS, "Language, Culture, and Adaptation in Immigration Children", *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, vol. 19, no 4, octobre 2010, p. 703 (7).

278 TOPPELBERG, Claudio et Brian A. COLLINS, "Language, Culture, and Adaptation in Immigration Children", *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, vol. 19, no 4, octobre 2010, p. 703 (7).

279 DAVIAULT, Diane, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant,* Montréal, Chenelière Éducation, 2011, p. 66.

280 DAVIAULT, DIANE, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant,* Montréal, Chenelière Éducation, 2011, p. 67.

281 DAVIAULT, Diane, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant,* Montréal, Chenelière Éducation, 2011, p. 75.

282 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 5, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 203.

283 SIEGLER, Robert S., Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 241.

284 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 9, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 359.

285 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 9, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 359.

286 MÜLLER, Ulrich, Sophie JACQUES, Karin BROCKI et Philip David ZELAZO, "The Executive Functions of Language in Preschool Children", dans WINSLER, A., C. PERNYHOUGH et I. MONTERO (ed.), *Private Speech, Executive Functioning, and the Development of Verbal Self-Regulation*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, p. 55.

287 WINSLER, Adam, "Still Talking to Ourselves after All These Years: A Review of Current Research on Private Speech", dans WINSLER, A., C. PERNYHOUGH et I. MONTERO (ed.), *Private Speech, Executive Functioning, and the Development of Verbal Self-Regulation*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, p. 3.

288 WINSLER, Adam, "Still Talking to Ourselves after All These Years: A Review of Current Research on Private Speech", dans WINSLER, A., C. PERNYHOUGH et I. MONTERO (ed.), *Private Speech, Executive Functioning, and the Development of Verbal Self-Regulation*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, p. 5.

289 MILLARD, Rachael et Michelle WAESE, *Langage et littératie : dès la naissance et pour la vie,* Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2007, p. 3.

290 MILLARD, Rachael et Michelle WAESE, *Langage et littératie : dès la naissance et pour la vie,* Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2007, p. 11.

291 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 9, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 380.

292 ANDERSON, Jim, Lyndsay MOFFATT, Marianne McTAVISH et Jon SHAPIRO, "Rethinking Language Education in Early Childhood", dans SARACHO, Olivia N. et Bernard SPODEK (éd..), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, New York, Taylor & Francis, 2013, p. 128.

293 NATIONAL RESEARCH COUNCIL, *Starting out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success*, Washington DC, National Academy Press, 1999, p. 9.

294 NATIONAL RESEARCH COUNCIL, *Starting out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success*, Washington DC, National Academy Press, 1999, p. 21.

295 BARA, Florence et autres, *Utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer les lettres en grande section de maternelle : approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, ANAE/PLEIOMEDIA, 2013, p. 3.

296 CHARRON, Annie, « Les orthographes approchées pour éveiller au monde de l'écrit les enfants de 4 et 5 ans fréquentant un service de garde éducatif », dans CHARRON, Annie, Caroline BOUCHARD et Gilles CANTIN, *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif,* Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 163-164.

297 MERCIER-DUFOUR, Isabelle, *L'évolution graphique des enfants de 2 à 14 ans*, Commission des écoles catholiques de Québec et Association québécoise des éducateurs spécialisés en arts plastiques, 1984.

298 CHEVALIER, Nicolas, « Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement », *Canadian Psychology*, vol. 51, nº 3, 2010, p. 157.

299 DIAMOND, Adele, "Executive Functions", *The Annual Review of Psychology*, vol. 64, 2013, p. 143.

300 CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY, *Executive Function Activities for 18 to 36 Months-Olds*, [http://developingchild.harvard.edu/resources/activities-guide-enhancing-and-practicing-executive-function-skills-with-children-from-infancy-to-adolescence/], (consulté le 6 avril 2017).

301 CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY, *Executive Function Activities for 18 to 36 Months-Olds*, [http://developingchild.harvard.edu/resources/activities-guide-enhancing-and-practicing-executive-function-skills-with-children-from-infancy-to-adolescence/], (consulté le 6 avril 2017).

302 ENCYCLOPÉDIE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS, « Dossier "tempérament" », *Encyclopédie pour le développement des jeunes enfants*, 2012, [http://www.enfant-encyclopedie.com/temperament], (consulté en mai 2017).

303 SHINER, Rebecca L., « L'impact du tempérament sur le développement de l'enfant : commentaire sur Rothbart, Eisenberg, Kagan et Schermerhorn & Bates », *Encyclopédie pour le développement des jeunes enfants*, 2012, p. 33, [http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/temperament.pdf], (consulté en mai 2017).

304 ROTHBART, M. K. « Temperament in childhood: a framework », dans KOHNSTAMM, G.A., J. E. BATES et M. K. ROTHBART (ed.), p. 59-73, *Temperament in Childhood*, Chichester, Toronto, John Wiley & Sons, 1989, p. 59.

305 ROTHBART, M. K. « Temperament in childhood: a framework », dans G. A. KOHNSTAMM, J. E. BATES et M. K. ROTHBART (ed.), p. 59-73, *Temperament in Childhood*, Chichester, Toronto, John Wiley & Sons, 1989, p. 59.

306 ROTHBART, Mary K., *Guilford Series on Social and Emotional Development: Becoming Who We Are: Temperament and Personality in Development*, New York, The Guilford Press, 2011.

307 GIAMPINO, S. et C. VIDAL, *Nos enfants sous haute surveillance : évaluations, dépistages, médicaments*, Paris, Albin Michel, 2009.

308 BACLE, Camille, « La construction du jeune enfant à travers le regard de l'adulte », *Métiers de la petite enfance*, nos 224-225, 2015, p. 28.

309 BACLE, Camille, « La construction du jeune enfant à travers le regard de l'adulte », *Métiers de la petite enfance*, nos 224-225, 2015, p. 28.

310 ENGLANDER KATZ, Janice, *Guiding Children's Social and Emotional Development: A Reflective Approach*, Pearson Education Inc., Upper Saddle River, 2014, p. 22.

311 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 176-177.

312 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 113.

313 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 113.

314 LAPORTE, Danielle, *Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans*, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2002, p. 11.

315 DUCLOS, Germain, *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine.

316 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 178.

317 Schuhl, C., Dossier : « l'estime de soi », *Métiers de la petite enfance*, vol. 23, no 241, p. 13-23.

318 MARTIN, Jocelyne, Céline POULIN et Isabelle FALARDEAU, *Le bébé en services éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 208.

319 BACLE, Camille, « La construction du jeune enfant à travers le regard de l'adulte », *Métiers de la petite enfance*, nos 224-225, 2015, p. 27.

320 LAPORTE, Danielle, *Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2002, p. 44.

321 DUCLOS, Germain, *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, 3e édition, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2010, p. 105.

322 DUCLOS, Germain, *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, 3e édition, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2010, p. 106.

323 DUGUAY, Rose-Marie, *Identité culturelle, identité linguistique et sentiment d'appartenance : piliers de l'apprentissage chez les jeunes enfants en services de garde*, rapport de recherche, Moncton, Groupe de recherche en petite enfance (GRPE), Université de Moncton, 2008, p. 17.

324 VANDENBROECK, Michel, *Éduquer nos enfants à la diversité : sociale, culturelle, ethnique, familiale*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès, 2005, p. 21.

325 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 113.

326 FRÉCHETTE, N. et P. MORISSETTE. « Je m'attache et je m'identifie : le développement socioaffectif de 0 à 3 ans », dans BOUCHARD, C. et N. FRÉCHETTE (dirs.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contexte éducatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 128-129.

327 JENNINGS, K. D. « Mastery motivation and the formation of self-concept from infancy through early childhood », dans MESSER, D. J., *Mastery motivation in early childhood: development, measurement, and social process* », New York and London, Routledge, 1993, p. 36-54.

328 SIEGLER, Robert, Judy DELOACHE et Nancy EISENBERG, *How Children Develop*, New York, Worth Publishers, 2011, p. 439.

329 ENGLANDER KATZ, Janice, *Guiding Children's Social and Emotional Development: A Reflective Approach*, Pearson Education Inc., Upper Saddle River, 2014, p. 79.

330 PRECLARO T., Efleda et Lauren LAWSON, "Well, we're Going to Kindergarten, so we're Gonna Need Business Cards !: A Story of Preschool Emergent Readers and Writers and the Transformation of Identity", *Journal of Early Childhood Literacy 2017*, vol. 17, nº 1, p. 47-68.

331 AGENCE DE LA SANTÉ PUBLIQUE DU CANADA, *Les jeunes autochtones : le pouvoir guérisseur de l'identité culturelle*, 2013, [http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/prog-ini/ahsunc-papacun/aboriginal-autochtones-fra.php], (consulté en mai 2017).

332 SECRÉTARIAT À LA CONDITION FÉMININE, *Sans stéréotypes*, [http://www.scf.gouv.qc.ca/sansstereotypes/boite-a-outils/identite/], (consulté en mai 2017).

333 COUTU, Sylvain, Caroline BOUCHARD, Marie-Josée ÉMARD et Gilles CANTIN, « Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant, dans LEMELIN, Jean-Pascal et coll. (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement*, tome 1, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 143.

334 DENHAM, Susanne A., Katherine M. ZINSSER et Chavaughn A. BROWN, "The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education", dans SARACHO, Olivia N. et Bernard SPODEK (sous la direction de), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, third edition, New York, Routledge, 2013, p. 67.

335 LAFRENIÈRE, P.J. en 2000, repris dans COUTU, Sylvain, Caroline BOUCHARD, Marie-Josée ÉMARD et Gilles CANTIN en 2012, « Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant », dans LEMELIN, Jean-Pascal et coll. (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement*, tome 1, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 143.

336 COUTU, Sylvain, Caroline BOUCHARD, Marie-Josée ÉMARD et Gilles CANTIN, « Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant », dans LEMELIN, Jean-Pascal, et coll. (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement*, tome 1, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 144.

337 DENHAM, Susanne A., Katherine M. ZINSSER et Chavaughn A. BROWN, "The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education", dans SARACHO, Olivia N. et Bernard SPODEK (sous la direction de), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, third edition, New York, Routledge, 2013, p. 73.

338 COUTU, Sylvain, Caroline BOUCHARD, Marie-Josée ÉMARD et Gilles CANTIN, « Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant », dans LEMELIN, Jean-Pascal, et coll. (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement*, tome 1, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 145.

339 COUTU, Sylvain, Caroline BOUCHARD, Marie-Josée ÉMARD et Gilles CANTIN, « Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant », dans LEMELIN, Jean-Pascal, et coll. (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement*, tome 1, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 146.

340 COUTU, Sylvain, Caroline BOUCHARD, Marie-Josée ÉMARD et Gilles CANTIN, « Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant », dans LEMELIN, Jean-Pascal et coll. (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement*, tome 1, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 146.

341 DENHAM, Susanne A., Katherine M. ZINSSER et Chavaughn A. BROWN, "The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education", dans SARACHO, Olivia N. et Bernard SPODEK (sous la direction de), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, third edition, New York, Routledge, 2013, p. 71.

342 COUTU, Sylvain, Caroline BOUCHARD, Marie-Josée ÉMARD et Gilles CANTIN, « Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant », dans LEMELIN, Jean-Pascal, et coll. (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement*, tome 1, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 152.

343 DENHAM, Susanne A., Katherine M. ZINSSER et Chavaughn A. BROWN, "The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education", dans SARACHO, Olivia N. et Bernard SPODEK (sous la direction de), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, third edition, New York, Routledge, 2013, p. 71.

344 MONZÉE, Joël et Delphine GENTAIS, « Contribuer au développement affectif des enfants de 6 à 15 ans par l'approche psychocorporelle, dans MONZÉE, Joël (sous la direction de), *Soutenir le développement affectif de l'enfant : pratiques éducatives et thérapeutiques pour soutenir le développement global des enfants et des adolescents*, Québec, Les Éditions CARD, 2014, p. 193.

345 ENGLANDER KATZ, Janice, *Guiding Children's Social and Emotional Development: A Reflective Approach*, Upper Saddle River, Pearson Education Inc. 2014, p. 65-69.

346 DENHAM, Susan A., « Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships », *Cognition, brain, behavior*, vol. 11, nº 1, 2007, p. 10.

347 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 4, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 168.

348 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 4, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 169.

349 MOORE, Chris, « Cognition sociale dans la prime enfance », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2010, p. 6 à 9, [http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/cognition-sociale.pdf], (consulté en mai 2017).

350 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 4, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 169.

351 MOORE, Chris, « Cognition sociale dans la prime enfance », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2010, [http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale], (consulté en mai 2017).

352 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 4, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 170.

353 MARTIN, Jocelyne, Céline POULIN et Isabelle FALARDEAU, *Le bébé en services éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 228.

354 MARTIN, Jocelyne, Céline POULIN et Isabelle FALARDEAU, *Le bébé en services éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 230.

355 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAIN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 113.

356 BOIVIN, Michel, « Relations entre pairs », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Québec, Université Laval, Canada, 2015, [http://www.enfant-encyclopedie.com/relations-entre-pairs/synthese], (consulté en mai 2017).

357 BOIVIN, Michel, « Relations entre pairs », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Québec, Université Laval, 2015, [http://www.enfant-encyclopedie.com/relations-entre-pairs/synthese], (consulté en mai 2017).

358 BOIVIN, Michel, « Relations entre pairs », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Québec, Université Laval, 2015, [http://www.enfant-encyclopedie.com/relations-entre-pairs/synthese], (consulté en mai 2017).

359 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 8, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 338.

360 BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant*, chapitre 8, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 338.

361 BOURGON, Louise et Carole LAVALLÉE, *Échelle d'observation de la qualité éducative : grandir en qualité, Québec,* ministère de la Famille, 2014, p. 32.

362 WARNEKEN, Felix, "Precocious Prosociality: why do Young Children Help ?", *Child Development Perspective*, vol. 9, nº 1, The Society for Research in Child Development, 2015, p. 1.

363 WARNEKEN, Felix, "Precocious Prosociality: why do Young Children Help ?", *Child Development Perspective*, vol. 9, nº 1, 2015, The Society for Research in Child Development, p. 1.

364 PAPALIA, Diane E. et Ruth D. FELDMAN, *Psychologie du développement humain,* 8e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2014, p. 192.

365 ENGLANDER KATZ, Janice, *Guiding Children's Social and Emotional Development: A Reflective Approach*, Upper Saddle River, Pearson Education Inc., 2014, p. 146.

366 ENGLANDER KATZ, Janice, *Guiding Children's Social and Emotional Development: A Reflective Approach*, Upper Saddle River, Pearson Education Inc., 2014, p. 151.

367 ENGLANDER KATZ, Janice, *Guiding Children's Social and Emotional Development: A Reflective Approach*, Upper Saddle River, Pearson Education Inc., 2014, p. 152.

L'ÉDITION 2019 DU PROGRAMME ÉDUCATIF *ACCUEILLIR LA PETITE ENFANCE*

Le programme éducatif est un outil de travail consensuel à l'intention du personnel éducateur et des responsables d'un service de garde éducatif en milieu familial (RSGE). Il contribue à enrichir de façon continue leur pratique éducative et ainsi, à soutenir le développement harmonieux des jeunes enfants.

Cette nouvelle version intègre les dernières avancées de la recherche en matière de petite enfance et s'inscrit en continuité avec l'édition précédente du programme.

On y trouve :

- des contenus enrichis ;
- de nouveaux concepts ;
- plusieurs boîtes d'exemples : pour mettre en commun des situations vécues dans un service de garde éducatif à l'enfance (SGEE) ;
- des boîtes d'information : pour que le lecteur puisse approfondir ses connaissances ;
- des boîtes de questionnement réflexif : pour amener le personnel éducateur et les RSGE à porter un regard critique sur leur pratique.

Mêmes fonctions :

- Un cadre de référence :
  - ✓ Les SGEE peuvent s'en inspirer pour élaborer leur propre programme éducatif, et ce, de manière à le mettre en œuvre selon les particularités de leur milieu.
- Un outil de formation :
  - ✓ Il présente une base commune à partir de laquelle peuvent se construire des activités de formation initiale et continue.
- Un outil d'intervention :
  - ✓ Il propose des indications essentielles sur les contenus théoriques pertinents et sur les pratiques éducatives les plus porteuses pour soutenir le développement harmonieux des jeunes enfants.
- Un outil de gestion :
  - ✓ Pour permettre aux gestionnaires et aux administrateurs d'appuyer leurs décisions sur des critères reconnus en matière d'éducation à l'enfance, que ce soit pour l'application de leur programme éducatif ou encore dans un souci d'investir concrètement dans la qualité éducative de leur SGEE.

Bonne lecture !

ISBN 978-2-551-26467-4
9 782551 264674 >
Imprimé au Québec, Canada
16,95 $
F-5246 (2019-09)

Famille Québec