

3^e édition

JE GRANDIS EN HALTE-GARDERIE COMMUNAUTAIRE

Programme éducatif

Le genre féminin a été privilégié sans aucune discrimination, car le personnel éducateur en halte-garderie communautaire est majoritairement composé de femmes.

RECHERCHE ET RÉDACTION

Nathalie Tremblay, coordonnatrice pédagogique
Jasmine Zielinski, conseillère pédagogique

SUPERVISION

Sandrine Tarjon, directrice

INFOGRAPHIE

Marion Ehly, coordonnatrice vie associative

RÉVISION LINGUISTIQUE

Mélanie Viau

REMERCIEMENTS POUR LEUR CONTRIBUTION

Roxanne Aubin, éducatrice responsable,
Maison des Familles de St-Vincent-de-Paul, Laval
Patricia Becerra, adjointe à la coordination et éducatrice, Mon
Resto St-Michel, Montréal
Nathalie Bigras, Ph. D., Professeure titulaire Éducation à la
petite enfance Département d'éducation et pédagogie à l'Uni-
versité du Québec à Montréal et Directrice scientifique Équipe
de recherche FQRSC Qualité des contextes éducatifs de la petite
enfance
Marie-Christine Lacroix, coordonnatrice,
Commun'action 0-5, Québec
Sabrina Leblanc Robert, éducatrice et intervenante,
L'ABC de la Famille, Sallaberry-de-Valleyfield

REMERCIEMENTS POUR LES PHOTOS

Escale Famille Le Triolet, Montréal
Les Jardins du coin Chicoutimi-Nord, Chicoutimi
Maison de la famille de la Vallée du Richelieu, Beloeil
Maison des familles de Mékinac, St-Tite
Ressources Parent-Ailes, La Tuque

TOUS DROITS RÉSERVÉS

Toute reproduction, en tout ou en partie est interdite sans
l'autorisation de l'Association des haltes-garderies communau-
taires du Québec.

Dépôt légal – 2021

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

ISBN : 978-2-9817168-5-9 (3e édition, 2021)

ISBN : 978-2-9806922-8-4 (2e édition, 2015)

ISBN : 978-2-9806922-5-3 (1re édition, 2011)



3^e édition

JE GRANDIS EN HALTE-GARDERIE COMMUNAUTAIRE

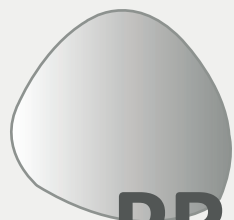
Programme éducatif

ÉDITION



Association des haltes-garderies communautaires du Québec
4245, avenue Laval, Montréal, Québec, H2W 2J6
Tél. : 514 598-1917 Sans frais : 1 888 598-1917 Téléc. : 514 598-5925
Courriel : pedagogie@ahgcq.org
Site internet : www.ahgcq.org

Les 2 premières éditions du programme éducatif, en 2011 et 2015, ont été publiées grâce à la contribution financière du ministère de la Famille et d'Avenir d'enfants. Le soutien financier de la Fondation Lucie et André Chagnon a rendu possible la réalisation de cette 3^{ème} édition du programme éducatif.



PRÉFACE



Lorsque j'ai pris connaissance de cette troisième édition du programme éducatif *Je grandis en halte-garderie communautaire*, j'ai été spécialement attentive aux particularités de contenus au regard des caractéristiques propres aux haltes-garderies communautaires (HGC). En effet, bien qu'on y accueille des enfants qui présentent les mêmes besoins que l'on retrouve dans les autres types de services de garde régis, ce contexte éducatif présente tout de même des caractéristiques uniques. En outre, les HGC accueillent des enfants sur une base moins régulière et plus flexible que les autres services de garde régis. En cela, ils répondent à un besoin exprimé par une partie des familles du Québec qui souhaitent des services de garde à temps partiel^I. De plus, les familles qui utilisent les HGC sont souvent issues de la diversité et y vivent parfois leur tout premier contact avec les normes et valeurs éducatives de la société québécoise^{II}. Ensuite, les familles qui ont la chance de fréquenter les HGC disposent de ressources et d'expertise spécifiques et reçoivent un soutien attentif à leurs besoins qui s'appuie sur les principes de l'approche centrée sur la famille^{III}. Cette présence et ce soutien constituent une ouverture pour ces familles qui y apprennent à faire confiance à d'autres que leurs proches ou leur communauté, ce qui contribue à les aider à apprivoiser ce contexte pouvant faciliter la transition vers d'autres services préscolaires. Enfin, l'organisation des HGC en groupes multiâges permet aussi de répondre aux besoins des enfants issus d'une même fratrie qui partagent cette expérience en profitant des avantages de ce mode de regroupement dont on reconnaît de plus en plus les effets positifs^{IV}.

De ce fait, cette édition du programme éducatif *Je grandis en halte-garderie communautaire* offre des connaissances actualisées qui permettront aux éducatrices d'approfondir leurs compétences spécifiques au travail en contexte de HGC et ainsi accroître le niveau de qualité des services éducatifs qu'elles y offrent.

Cette mise à jour souligne également l'intérêt de s'assurer de la continuité éducative entre les services éducatifs à la petite enfance pour soutenir le développement de l'enfant. En effet, ce programme prend appui sur des principes et théories de l'éducation et du développement de l'enfant inscrits au plus récent programme éducatif des services de garde régis du Québec, *Accueillir la Petite enfance*^V. Ainsi, cette cohérence pédagogique assure une continuité éducative essentielle, en particulier pour les enfants qui sont susceptibles de fréquenter plusieurs contextes éducatifs de la petite enfance pendant leur parcours préscolaire, dont les haltes-garderies communautaires font partie.

En parallèle, de récentes études ont permis de documenter le portrait du parcours éducatif préscolaire des enfants montréalais^{VI} et son effet sur leur développement à la maternelle selon le statut socioéconomique^{VII} (EQDEM,

2018). Il en ressort principalement que les enfants de familles à faible revenu présentent des taux supérieurs de vulnérabilité dans au moins un domaine de développement et qu'ils sont plus nombreux en proportion à ne pas fréquenter de services de garde régis. En outre, on note une iniquité dans l'offre de places en CPE dans les territoires de CLSC, en défaveur des territoires les plus défavorisés. Ces données appuient la pertinence de l'offre de places en HGC et corroborent l'intérêt de reconnaître leur complémentarité avec les CPE et autres services de garde régis. Les HGC demeurent en effet un bon moyen d'accroître l'offre de services éducatifs de qualité aux enfants et familles de ces territoires qui n'ont pas accès ou qui ne souhaitent pas fréquenter les CPE.

Dans ce contexte, cette nouvelle édition du programme éducatif *Je grandis en halte-garderie communautaire* demeure le meilleur moyen de soutenir la formation initiale et continue pour hausser le niveau de qualité des services offerts dans ces HGC ainsi que de favoriser la réussite éducative des enfants qui les fréquentent.

Je recommande donc avec enthousiasme la lecture et l'utilisation de cette nouvelle édition, qui demeure un document de référence indispensable pour toute éducatrice œuvrant en halte-garderie communautaire ayant à cœur la qualité des services offerts aux enfants et à leur famille.

Nathalie Bigras, Ph.D.
Professeure titulaire
Éducation à la petite enfance
Département d'éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal

Directrice scientifique
Équipe de recherche FQRSC
Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance



Crédits photo Jean-François Hamelin



AVANT-PROPOS



LES HALTES-GARDERIES COMMUNAUTAIRES

Les haltes-garderies communautaires (HGC) ont pris naissance dans les organismes communautaires (OC) il y a plus de 30 ans. Si elles ont connu un essor sur le plan du développement, c'est qu'elles représentent le moyen le plus adéquat pour rejoindre les parents. Sans ces services, les familles ne pourraient bénéficier du soutien dont elles ont besoin pour améliorer leurs conditions de vie.

Les OC proposant ce mode de garde agissent dans différents secteurs d'intervention : francisation des nouveaux arrivants, centres de femmes, centres de loisirs communautaires, maisons des familles, groupes en alphabétisation, centres d'éducation populaire, etc. Outre le respect de leur mission spécifique et leur engagement auprès de la population locale, ces OC ont aussi en commun de rejoindre des familles ayant de jeunes enfants. Peu importe les motifs d'utilisation, la HGC accueille des familles et vise à répondre aux besoins exprimés par les parents.

Chaque HGC est assujettie à la mission et aux impératifs financiers de son OC. Ainsi, les modalités d'accueil et d'inscription, le temps de garde, le nombre d'enfants accueillis et les coûts diffèrent d'un service à l'autre. Certaines HGC sont accessibles uniquement aux parents qui fréquentent l'OC et d'autres proposent leurs services à l'ensemble de la population. De plus, les coûts varient selon des critères propres à chaque OC, de la gratuité à quelques dollars pour une période de garde.

Les particularités de ce mode de garde résident également dans l'offre de service et dans l'accueil en groupe multiâge. En général, les HGC offrent des périodes de garde d'une demi-journée sur une base temporaire, partielle, occasionnelle et d'urgence. Toutefois, plusieurs d'entre elles offrent le service à la journée. Une place en HGC peut être occupée par environ 3 ou 4 enfants différents. Au cours d'une semaine, une HGC accueille ainsi entre 5 et 25 familles différentes selon le nombre de places offertes. Les groupes sont composés d'enfants âgés de 0 à 5 ans, et la composition de ceux-ci change selon le mode de fréquentation des enfants.

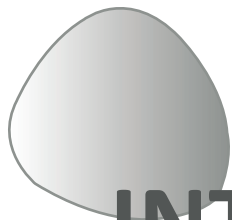
La popularité des HGC n'est plus à démontrer : 24 835 enfants ont fréquenté une HGC durant l'année financière 2017-2018¹. Les HGC proposent des services de garde souples, accueillants et stimulants pour les enfants. Elles contribuent ainsi à répondre aux nombreux besoins des parents. Elles se positionnent désormais comme des services incontournables lorsqu'il est question d'appuyer les familles.

L'Association des haltes-garderies communautaires du Québec (AHGCQ) est le seul organisme national famille voué à la promotion et à la défense des HGC et, par le fait même, des parents et des enfants qui les fréquentent. En 2021, elle compte plus de 245 membres répartis à travers les 17 régions du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	10
CHAPITRE 1 – LES FONDEMENTS THÉORIQUES DU PROGRAMME ÉDUCATIF	11
1.1 La théorie de l'attachement	11
1.2 L'approche humaniste	11
1.3 L'approche écologique	12
1.4 L'approche centrée sur la famille	13
CHAPITRE 2 – LES 5 PRINCIPES DE BASE	14
2.1 Chaque enfant est unique	15
2.2 L'enfant est l'acteur principal de son développement	15
2.3 Le développement de l'enfant est un processus global et intégré	15
2.4 L'enfant apprend par le jeu	16
2.5 Le partenariat entre la HGC et les parents est essentiel au développement harmonieux de l'enfant	16
CHAPITRE 3 – L'ÉDUCATRICE EN HALTE-GARDERIE COMMUNAUTAIRE	17
3.1 Un portrait du personnel éducateur	17
3.2 Le rôle éducatif de l'éducatrice	18
3.3 Le style d'intervention démocratique	18
3.4 Les compétences professionnelles de l'éducatrice	21
3.5 Les attitudes professionnelles de l'éducatrice	22
CHAPITRE 4 – LE RÔLE DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE DE LA GESTIONNAIRE	23
4.1 La gestionnaire et la responsable de la HGC	23
4.2 Les compétences professionnelles liées au rôle de soutien pédagogique de la gestionnaire	24
4.3 Les attitudes professionnelles de la gestionnaire	24
CHAPITRE 5 – LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT	25
5.1 La dimension sociale et affective	27
5.2 La dimension physique et motrice	27
5.3 La dimension cognitive	28
5.4 La dimension langagière	30
5.5 Un processus continu, global et intégré	32
CHAPITRE 6 - L'APPRENTISSAGE ACTIF	33
6.1 L'apprentissage	34
6.1.1 Le processus d'apprentissage	34
6.1.2 Les stratégies d'apprentissage	34
6.2 Les principes de l'apprentissage actif	34

CHAPITRE 7 – LE PROCESSUS DE L’INTERVENTION ÉDUCATIVE	36
7.1 L’observation	37
7.2 La planification et l’organisation	38
7.3 L’action éducative	38
7.4 La réflexion et la rétroaction	38
7.5 L’intervention éducative auprès des enfants ayant des besoins particuliers	39
CHAPITRE 8 – LE REGROUPEMENT EN MULTIÂGE	40
8.1 La structuration du regroupement en multiâge	42
8.2 L’enfant ayant des besoins particuliers en groupe multiâge	43
CHAPITRE 9 - LE PARTENARIAT AVEC LES PARENTS	44
9.1 L’accueil des familles	44
9.2 La communication avec les parents	45
CHAPITRE 10 – L’AMÉNAGEMENT	47
10.1 Les coins en HGC	49
10.2 L’espace restreint maximisé	54
10.3 Le matériel	55
10.4 L’aménagement de la cour extérieure	56
CHAPITRE 11 - L’ORGANISATION DES MOMENTS DE VIE	58
11.1 L’horaire quotidien	59
11.2 Les moments de vie	59
11.3 Les routines	60
11.4 Les transitions	62
11.5 Les moments de jeu intérieur et extérieur	63
11.5.1 Le jeu libre et actif	64
11.5.2 Les activités proposées par l’éducatrice	66
CHAPITRE 12 - LA PLATEFORME ÉDUCATIVE	73
12.1 Les étapes de réalisation de la plateforme éducative	74
12.2 Les contenus de la plateforme éducative	74
CONCLUSION	76
RÉFÉRENCES ET WEBOGRAPHIE	77



INTRODUCTION

Le programme éducatif (PÉ) *Je grandis en halte-garderie communautaire* reconnaît l'enfant comme un être unique ayant un rôle actif dans son développement. Pour concevoir le PÉ, l'AHGCQ s'est appuyée sur les principes, les valeurs et les fondements théoriques des approches pédagogiques et des données issues des recherches en petite enfance.

L'objectif du PÉ est de favoriser la qualité éducative des HGC du Québec.

Mission éducative : mandat de la HGC par rapport au bien-être, à la santé, à la sécurité et au soutien du développement global des enfants.

Une HGC de qualité s'assure de répondre au bien-être, à la santé et à la sécurité des enfants à travers l'application d'une mission éducative qui lui est propre. L'éducatrice est au cœur de cette mission éducative. C'est principalement grâce à elle que le milieu se distinguera notamment par la qualité de ses soins d'hygiène et de santé, par son application des règles de sécurité ainsi que par le bien-être apporté aux enfants². L'éducatrice reconnaît les besoins de ceux-ci et y répond en tenant compte du processus de l'intervention éducative. Elle fait équipe avec les parents dans le développement du plein potentiel de chaque enfant. L'apprentissage actif est au cœur de toutes les actions de l'éducatrice visant à soutenir le développement de l'enfant.

Les critères pour évaluer la qualité éducative de la HGC peuvent varier en fonction de la mission éducative de celle-ci. Le ministère de la Famille reconnaît les 4 dimensions suivantes³ :

- L'interaction entre les éducatrices et les enfants : le soutien affectif, l'organisation de la vie en collectivité et le soutien à l'apprentissage ;
- Les expériences vécues par les enfants : un horaire adapté au rythme des jeunes enfants, des occasions d'apprentissage, des routines et des transitions, du jeu libre et actif, des activités ouvertes, animées, intérieures et extérieures ;
- L'aménagement et le matériel : un espace de vie confortable et chaleureux, des lieux et du matériel sains, sécuritaires, variés, polyvalents et accessibles ;
- L'interaction entre les éducatrices et les parents : la confiance mutuelle, l'ouverture et le respect des réalités familiales et l'utilisation d'une variété de moyens de communication adaptés aux différents besoins des parents.

*Quelles sont les approches à privilégier en petite enfance ?
Comment l'éducatrice s'adapte-t-elle à l'unicité de chaque enfant ?
Quel rôle joue-t-elle dans le développement global de l'enfant ?
Comment la gestionnaire soutient-elle l'éducatrice dans son rôle éducatif ?
Quelle est la place des parents au sein de la HGC ?*

Le PÉ *Je grandis en halte-garderie communautaire* souhaite répondre à ces questions, alimenter les réflexions des éducatrices et des gestionnaires ainsi qu'améliorer les pratiques éducatives dans le but d'assurer un milieu de vie de qualité aux enfants de 0-5 ans qui fréquentent les HGC du Québec.

Chapitre 1

LES FONDEMENTS THÉORIQUES DU PROGRAMME ÉDUCATIF

Le PÉ est inspiré de plusieurs fondements théoriques qui sont préconisés dans l'accueil des enfants de 0-5 ans ainsi que leur famille :

- La théorie de l'attachement ;
- L'approche humaniste ;
- L'approche écologique ;
- L'approche centrée sur la famille.

1.1 La théorie de l'attachement

À la fin des années 50, Harry F. Harlow et John Bowlby publient des articles qui vont jeter les bases de la théorie de l'attachement. Cette théorie définit l'attachement comme un lien durable et réciproque qui se développe avec fréquence et régularité au gré des réponses chaleureuses apportées aux besoins de l'enfant. Celui-ci recherche la proximité de l'adulte significatif pour obtenir du réconfort et se sentir en sécurité. Il développe un lien d'attachement avec les adultes significatifs de son entourage.

La première figure d'attachement est le parent. Le lien d'attachement sécurisant avec les parents favorise le lien d'attachement avec d'autres adultes. L'enfant a plus de facilité à se séparer de ses parents parce qu'un lien de confiance sécurisant lui permet de développer sa confiance en lui. Plus vieux, il peut aussi avoir une représentation mentale de ses parents et comprendre que même s'il ne les voit plus, ils continuent d'exister (permanence de l'objet) et qu'ils reviendront le chercher⁴.

La recherche de proximité est à la base du lien d'attachement que l'enfant va développer. L'enfant dispose d'une multitude de comportements lui permettant de chercher la proximité d'un adulte. La qualité des soins et la réponse à ses besoins déterminent le type de lien d'attachement que l'enfant développera⁵. Celui-ci se développe quand il se sent bien et en sécurité avec l'éducatrice. L'enfant qui fait confiance à son éducatrice pour répondre à ses besoins de proximité est plus disposé à l'exploration, aux découvertes et à l'apprentissage⁶.

1.2 L'approche humaniste

L'approche humaniste est apparue aux États-Unis vers les années 1940. Les psychologues Abraham Maslow, Carl Rogers, John Dewey ainsi que le québécois André Paré, docteur en éducation, sont parmi les plus grands représentants de cette approche⁷.

Cette approche 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'éducatrice l'accompagnant à avoir confiance en sa capacité de développer son plein potentiel⁸.

L'approche humaniste implique⁹ :

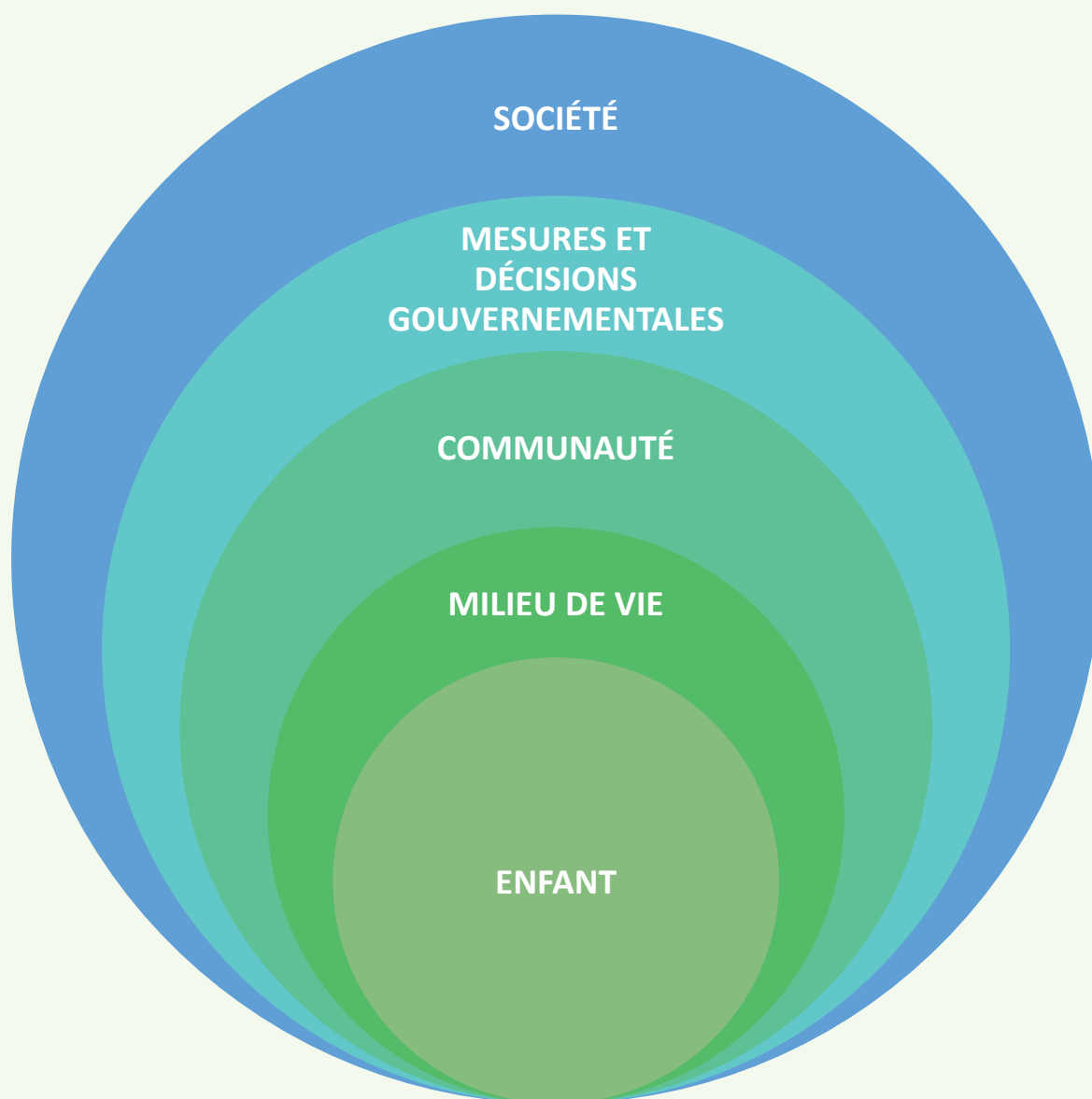
- De porter un regard positif sur l'enfant ;
- De bien différencier l'enfant de ses actions ;
- De lui offrir de vivre des expériences et de lui donner des choix qui lui permettent de considérer qu'il est à l'origine de son succès ;
- De faciliter les apprentissages pour qu'il vive des réussites.

1.3 L'approche écologique

Dans cette approche, inspirée principalement des travaux d'Urie Bronfenbrenner en 1979, l'enfant se construit et se développe grâce aux influences et à ses interactions avec son environnement biologique, immédiat, socioéconomique et socioculturel¹⁰. En HGC, l'éducatrice tient compte de cela dans tous les aspects éducatifs de la HGC : l'aménagement, le soutien du jeu de l'enfant avec un accent mis sur les jeux symboliques ainsi que la qualité de l'ensemble des interactions. L'éducatrice planifie ses interventions ainsi que les moments de vie et de jeu en fonction des besoins de l'enfant, et respecte son rythme de développement¹¹.

Cette approche permet de placer systématiquement l'enfant au centre des préoccupations et de viser l'amélioration de son bien-être et de sa qualité de vie¹². Cette approche considère plusieurs systèmes qui influent les uns sur les autres :

- L'enfant : bagage biologique, tempérament et personnalité ;
- Le milieu de vie : structure, taille et climat de la famille, règles de vie et façon de gérer les conflits, compétences parentales et la famille élargie ;
- La communauté : quartier habité, HGC et OC fréquentés et réseau d'amis de la famille ;
- Les mesures et décisions gouvernementales : politiques publiques et mesures des gouvernements ;
- La société : croyances, idéologies, normes, valeurs sociales sur la famille et attentes quant aux relations adulte-enfant



1.4 L'approche centrée sur la famille

Cette approche a vu le jour dans le contexte des services offerts aux enfants vivant avec un problème de santé ou une déficience. Dunst et Trivette (2007) en sont des figures marquantes. Ces auteurs accordaient beaucoup d'importance à l'autonomie et au pouvoir d'agir des parents. De plus, ils tenaient particulièrement à ce que ceux-ci arrivent à prendre en charge les apprentissages et le développement de leurs enfants.

L'approche centrée sur la famille reconnaît que chaque famille est unique, que la famille est un élément constant dans la vie de l'enfant et que les parents sont les experts en ce qui concerne l'identification des capacités et des besoins de leur enfant. L'un des buts de cette approche est d'établir un partenariat avec la famille afin de bâtir des interventions efficaces pour l'enfant, tout en considérant la dynamique familiale de celui-ci. Dans cette approche, les forces, les compétences et les besoins de tous les membres de la famille sont pris en compte¹³. L'approche centrée sur la famille est fondée sur 8 postulats et 5 principes.

Les **8** postulats de l'approche centrée sur la famille :

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 et des rêves pour leurs enfants ;
6. Toutes les personnes possèdent des ressources, mais elles n'ont pas toutes le même accès aux ressources ;
7. L'assistance offerte aux familles doit permettre de maintenir leur dignité et leurs espoirs ;
8. Les familles doivent être des partenaires égaux dans la relation d'aide¹⁴.

Les **5** principes de l'approche centrée sur la famille¹⁵ :

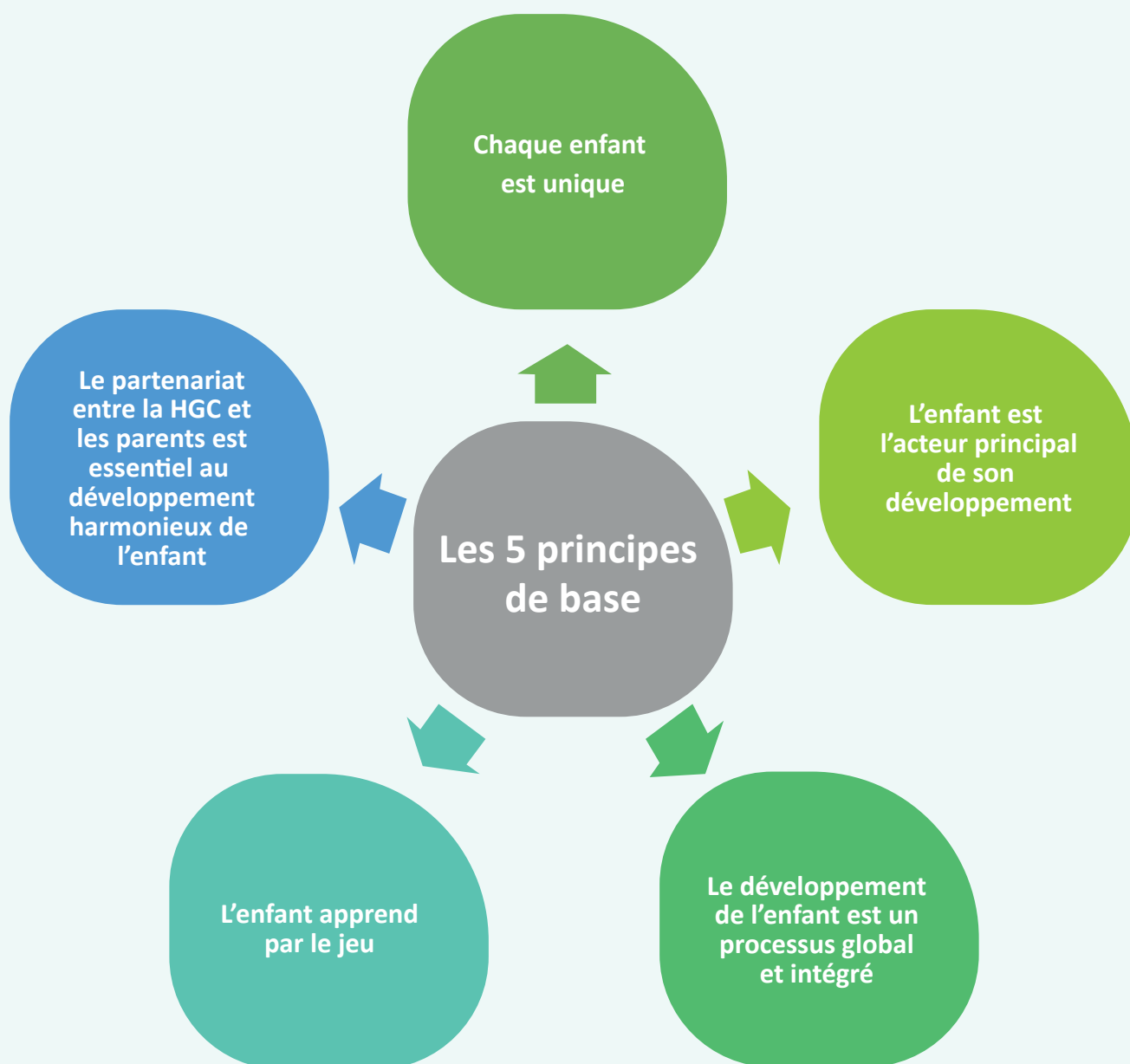
- Reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise de l'autre : le parent et l'éducatrice reconnaissent tous deux les compétences de l'autre. Le parent, premier responsable de l'enfant, détient des informations essentielles sur l'histoire de vie, les habitudes et le tempérament de son enfant ainsi que sur la culture et les valeurs familiales. L'éducatrice possède des savoirs professionnels et une connaissance de l'enfant en HGC qui permet aux parents d'enrichir leurs connaissances sur leur enfant ;
- Favoriser une communication bidirectionnelle : à travers une communication bidirectionnelle, l'éducatrice donne la parole aux parents et leur pose des questions afin de mieux connaître l'enfant. Elle contribue à cette communication en parlant de ses observations aux parents. Plusieurs outils de communication peuvent contribuer à ces échanges ;
- Partager le pouvoir et les prises de décision : le parent est invité à participer à la recherche de solutions et à l'analyse conjointe des situations particulières concernant son enfant. Sa participation aux diverses activités de l'OC contribue à créer un milieu de vie accueillant et diversifié ;
- Reconnaître et respecter la diversité : les éducatrices prennent le temps de connaître et de comprendre chaque famille. Cette ouverture contribue à l'acceptation et à la valorisation de la diversité ;
- Créer des réseaux naturels de soutien : les éducatrices et la gestionnaire sont invitées à favoriser un réseau de soutien autour des familles. Les activités des OC offrent régulièrement cette opportunité aux familles d'apprendre à se connaître, de tisser des liens entre eux et, éventuellement, de se soutenir mutuellement.

Chapitre 2

LES 5 PRINCIPES DE BASE

Les principes de base découlent des fondements théoriques. Ils guident l'éducatrice dans tous les aspects de son rôle éducatif (chapitre 3) auprès des enfants. Ces principes sont tous d'égale importance¹⁶. Ils attestent que l'enfant est unique et qu'il naît avec le besoin vital de se développer et d'apprendre. L'enfant est décrit comme un être apprenant, pouvant agir sur son développement, et le jeu représente le moyen le plus approprié pour le soutenir. Ainsi, plus un enfant est exposé à diverses expériences d'apprentissage, plus il sera enclin à comprendre et à apprivoiser le monde qui l'entoure et à s'y adapter harmonieusement.

Ces 5 principes influencent chaque aspect du quotidien en HGC : l'aménagement, l'intervention, l'horaire quotidien, les moments de vie, les moments de jeu, le partenariat avec les parents, etc. Ils sont abordés tout au long du PÉ.



2.1 Chaque enfant est unique

Chaque enfant se développe à un rythme qui lui est propre, avec des habiletés et des aptitudes qui lui sont spécifiques, des besoins et des goûts distincts. Pour appliquer ce principe dans ses interventions, l'éducatrice cherche à comprendre la réalité de chacun des enfants, à respecter ses différences, ses particularités individuelles et son unicité. Elle encourage l'enfant à respecter son besoin de s'exprimer, d'explorer, de comprendre et de découvrir le monde à sa façon.

2.2 L'enfant est l'acteur principal de son développement

L'enfant apprend par l'essai-erreur, l'observation, l'imitation, la répétition et l'expérimentation. Ses apprentissages se font à l'aide de ses sens : sentir, toucher, voir, entendre, goûter et se mouvoir. Ce besoin d'explorer est inné chez lui et vient d'une motivation intrinsèque de se développer. Les apprentissages de l'enfant proviennent de son désir de découvrir et de ses habiletés émergentes. Le rôle de l'éducatrice est de le soutenir dans cette motivation à explorer et à apprendre.

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

Le développement harmonieux de l'enfant passe par quatre dimensions : sociale et affective, physique et motrice, cognitive et langagière. Ces dimensions sont toutes interreliées, même si chacune évolue à son propre rythme. Ces dimensions sont sollicitées à divers degrés dans toutes les expériences de l'enfant. Le développement de l'une des dimensions a un impact sur le développement des autres, car elles s'influencent mutuellement. Le rôle de l'éducatrice est de permettre à l'enfant de vivre des expériences variées selon ses intérêts et ses besoins.





2.4 L'enfant apprend par le jeu

Le jeu, importante source de plaisir, constitue le moyen par excellence pour l'enfant d'explorer le monde. Le jeu lui permet de comprendre, d'imaginer, de modifier et de maîtriser l'univers qui l'entoure. Le jeu est l'outil principal par lequel l'enfant s'exprime, apprend et se développe. L'éducatrice valorise le jeu et le plaisir dans tous les moments de vie et dans ses interventions.

2.5 Le partenariat entre la HGC et les parents est essentiel au développement harmonieux de l'enfant

Une relation de qualité entre l'équipe de la HGC (éducatrice, gestionnaire) et les parents procure de grands bénéfices, autant pour les enfants que les parents et l'équipe. Une bonne collaboration avec les parents débute par un accueil chaleureux où ceux-ci se sentiront à l'aise de s'exprimer, de faire part de leurs besoins ou de leurs attentes à l'égard de leur enfant. C'est aussi un moment d'échanges sur les interventions, les pratiques éducatives et les stratégies mises en place à la maison ou à la HGC. Grâce à des échanges respectueux, à des attitudes de transparence et d'ouverture, des liens de confiance réciproques s'établissent entre le parent et l'éducatrice.

Chapitre 3

L'ÉDUCATRICE EN HALTE-GARDERIE COMMUNAUTAIRE

3.1 Un portrait du personnel éducateur

L'enquête québécoise sur les activités de halte-garderie offerte dans les organismes communautaires¹⁷ dresse le portrait du personnel éducateur (éducatrices et aides-éducatrices) en HGC. Selon ces données, les deux tiers (66,2 %) du personnel éducateur sont embauchés comme éducatrices. Les aides-éducatrices représentent le tiers (33,8 %) restant.

Certaines éducatrices ont parfois un double rôle au sein de l'OC. Bien que la majorité des HGC (59 %) soient coordonnées par la gestionnaire de l'OC, la coordination est parfois assumée, dans environ 15 % des cas, par une personne responsable de la HGC ayant également un titre d'éducatrice.

Plus de la moitié (52,2 %) des éducatrices ou aides-éducatrices ont obtenu un diplôme collégial ou universitaire dans une discipline pertinente pour cet emploi. 48 % du personnel éducateur ne possède pas de diplôme dans le domaine de l'éducation à l'enfance ou dans un domaine connexe. Les conditions de travail (nombre d'heures, salaire, assurances collectives), l'absence d'obligation d'engager du personnel formé, l'expérience acquise en HGC, qui n'est pas comptabilisée sur la même base que dans les services de garde éducatifs à l'enfance et la pénurie de main d'œuvre sont tous des facteurs qui contribuent à diminuer le ratio du personnel éducateur formé dans les HGC.

Certaines HGC ont recours à des bénévoles pour prêter main-forte au personnel éducateur. Les données de l'enquête indiquent que la majorité des HGC ont reçu l'aide de bénévoles dans une proportion de 77 %.

Dans le PÉ, le terme utilisé pour désigner la personne qui est engagée pour prendre soin des enfants de la HGC est celui d'éducatrice. Comme la répartition des responsabilités et des tâches attribuées aux éducatrices et aux aides-éducatrices sont spécifiques à chaque HGC, cela rend impossible une description de chaque rôle dans ce document commun. De plus, peu importe si la personne a le titre d'éducatrice ou d'aide-éducatrice, son rôle éducatif demeure le même auprès des enfants.

Les résultats de l'enquête révèlent par ailleurs que les éducatrices et les aides-éducatrices des HGC sont nombreuses à cumuler plusieurs années d'expérience dans ce domaine. 30 % d'entre elles possèdent 10 années ou plus d'expérience et 26 %, entre 5 et 9 ans d'expérience.



3.2 Le rôle éducatif de l'éducatrice

**Rôle éducatif de l'éducatrice :
Intervenir pour soutenir la sécurité affective de l'enfant
et son apprentissage actif.**

L'éducatrice exerce son rôle éducatif dans tous les aspects de son quotidien en HGC. Ce rôle repose sur l'approche de la pédagogie ouverte, où l'éducatrice est une guide et où l'enfant est maître de ses apprentissages. Les caractéristiques de la pédagogie ouverte sont les suivantes¹⁸ :

- L'ensemble des intentions éducatives et des situations d'apprentissage tenant compte de l'âge, des besoins, des intérêts et du rythme de développement de chaque enfant présente un certain encadrement, mais aussi de la souplesse et de la flexibilité ;
- Les objectifs sont le plaisir d'apprendre, l'expression et l'estime de soi, l'autonomie, la créativité et la socialisation ;
- L'accent est mis sur l'unicité et le respect du rythme de l'enfant. Il est considéré comme un apprenant actif, capable de prendre en charge ses apprentissages ;
- Les moments de jeu sont variés et axés sur le développement global, les intérêts et les idées des enfants ;
- Les horaires sont flexibles et permettent à l'éducatrice de s'adapter selon les situations ou les besoins des enfants ;
- L'éducatrice adopte un style d'intervention démocratique.

3.3 Le style d'intervention démocratique

Un style d'intervention est le moyen utilisé pour être en relation avec les enfants et soutenir leurs apprentissages¹⁹. Il existe trois styles d'intervention éducative²⁰ :

- Style autoritaire : l'éducatrice recherche le contrôle ;
- Style démocratique : l'éducatrice recherche la collaboration ;
- Style permissif : l'éducatrice laisse le contrôle aux enfants.

Seul le style démocratique permet d'appliquer le rôle éducatif de l'éducatrice. Il favorise l'autonomie, l'apprentissage actif, la confiance en soi ainsi que la capacité de l'enfant à établir des relations harmonieuses avec ses pairs²¹. Il comporte deux composantes essentielles : la disponibilité et la demande²² :

- La disponibilité : être à l'écoute des enfants, tenir compte de leurs émotions, de leurs besoins et de leurs opinions. Il s'agit d'avoir confiance en eux, en leur potentiel et en leur intelligence. Il s'agit également d'avoir du plaisir et de passer des moments de complicité, individuels ou en groupe, qui permettent de créer un lien de confiance mutuelle ;
- La demande : cette composante permet de vivre en groupe harmonieusement. Vivre ensemble nécessite d'établir des règles. Sachant que chaque enfant est unique, l'éducatrice communique les règles aux enfants de différentes façons afin d'avoir leur collaboration ; verbalement, avec des gestes, des pictogrammes, des repères temporels, etc. Elle les invite à relever des défis accessibles et stimulants en fonction de leur stade de développement global afin de soutenir leur autonomie.

L'éducatrice démocratique est en équilibre entre ces deux composantes. Si elle est uniquement disponible, donc permissive (peu de règles, inconstante), les enfants manqueront de repères. Ce manque de cadre est insécurisant pour les enfants, qui risquent de se désorganiser²³. L'éducatrice qui tend plutôt vers la composante demande est de style autoritaire (donne des consignes sans les expliquer, peu à l'écoute, peur de perdre le contrôle). Dans ce style d'intervention, les enfants peuvent vivre dans la crainte de déroger des consignes. Ils prendront moins d'initiatives dans ce cadre limité et développeront peu leur créativité et leur autonomie²⁴. Des réactions d'opposition peuvent aussi émerger chez les enfants dans ce contexte.

Intervenir de façon démocratique auprès des enfants, c'est :

- Collaborer avec les enfants dans les prises de décision ;
- Établir des relations authentiques ;
- Demeurer bienveillante en toutes circonstances ;
- Mettre en valeur les habiletés et les forces des enfants ;
- Soutenir le jeu des enfants ;
- Considérer les erreurs et les conflits comme des occasions d'apprentissage.

Collaborer avec les enfants en respectant leur unicité de façon bienveillante.

Dans l'intervention en contexte de groupe, l'éducatrice recherchera :

- L'équité : volonté de comprendre l'enfant et de lui donner ce dont il a besoin pour s'épanouir ;
- L'égalité : volonté d'offrir la même chose à tous les enfants pour qu'ils puissent s'épanouir.

Tout comme l'équité, l'égalité vise à promouvoir la justice. Cependant, l'égalité n'est atteinte que si tous les enfants ont les mêmes besoins²⁵. L'éducatrice démocratique favorise l'équité en s'adaptant à l'unicité de l'enfant pour être en mesure de bien répondre à ses besoins.



Exemple

Lors de la préparation de la sieste, l'éducatrice fait clignoter la lumière pour informer les enfants que la routine des toilettes va commencer. Elle invite chaque enfant, à tour de rôle, pendant qu'ils jouent sur leurs matelas, à aller aux toilettes. Chaque enfant nommé se rend aux toilettes, se lave les mains et retourne jouer. Quand l'éducatrice nomme Lili, celle-ci refuse d'y aller. L'éducatrice lui explique qu'elle doit aller aux toilettes afin d'être prête à faire la sieste dans quelques minutes. Lili ne veut pas. L'éducatrice lui demande pourquoi elle refuse. Lili affirme qu'elle ne veut pas arrêter de jouer. L'éducatrice lui répond : « C'est vrai que c'est difficile de se faire interrompre quand on s'amuse bien. » Elle propose à Lili de demander à Mathias d'y aller maintenant et que par la suite, ce sera son tour. Lili est d'accord et quand son tour arrive, elle collabore. Le lendemain, l'éducatrice nomme Lucas. Celui-ci se lève pour aller aux toilettes. L'éducatrice informe Lili que Lucas est actuellement aux toilettes et que juste après, ce sera son tour. Celle-ci accepte. Quand son tour arrive, elle collabore.

Dans cet exemple, l'éducatrice prend le temps de comprendre ce que vit l'enfant pour ensuite obtenir sa collaboration. Dans un style d'intervention démocratique, l'intervention de l'éducatrice équitable varie selon l'enfant et ses besoins. La consigne demeure la même pour tout le groupe, mais l'éducatrice respecte le fait que chaque enfant est unique et qu'il a des habitudes et un rythme qui lui sont propres. Elle adapte sa façon de donner sa consigne (composante demande) à partir des besoins de l'enfant (composante disponibilité).



3.4 Les compétences professionnelles de l'éducatrice

Les compétences professionnelles nécessaires au rôle éducatif de l'éducatrice en HGC sont variées et complémentaires. Elles permettent à l'éducatrice d'accomplir adéquatement toutes les tâches liées à sa fonction de travail²⁶. Chaque compétence est composée de savoirs (connaissances), de savoir-faire (pratiques) et de savoir-être (attitudes). L'AHGCQ a élaboré 8 compétences de l'éducatrice qui répondent adéquatement à la mission éducative de la HGC tout en assurant sa qualité éducative²⁷.

1 Établir une relation de bienveillance avec l'enfant.

- Adopter des comportements bienveillants.
- Créer et maintenir une relation affective avec l'enfant.

2 Observer l'enfant.

- Préparer son observation.
- Observer et noter des faits significatifs.
- Analyser les données recueillies.
- Évaluer sa démarche d'observation.

3 Intervenir de façon éducative.

- Planifier et organiser l'intervention éducative.
- Intervenir auprès de l'enfant et du groupe d'enfants.
- Déterminer les comportements et les habiletés à développer chez l'enfant.
- Évaluer la qualité de ses interventions.

4 Assurer le bien-être, la santé et la sécurité.

- Évaluer et assurer les soins liés aux besoins de santé, de sécurité, de bien-être, de sommeil et d'alimentation.
- Appliquer des mesures d'hygiène visant à protéger sa santé physique et mentale.

5 Soutenir le jeu de l'enfant.

- Soutenir l'apprentissage actif chez l'enfant.
- Aménager la HGC.

6 Collaborer avec les parents et les personnes-ressources.

- Développer un partenariat avec les parents.
- Collaborer avec les personnes-ressources.

7 Travailler en équipe.

- Collaborer en milieu de travail.
- Participer aux réunions et aux activités de la HGC.

8 Situer l'enfant en regard de son développement global.

- Définir les dimensions du développement et leurs principales caractéristiques.
- Distinguer les différents stades du développement global de l'enfant.





3.5 Les attitudes professionnelles de l'éducatrice

Les attitudes sont le savoir-être de l'éducatrice. Les 12 attitudes professionnelles suivantes sont essentielles pour exercer son rôle éducatif²⁸ :

- Capacité d'adaptation : manifester de l'ouverture et de la flexibilité dans le but de faire face aux changements et s'y adapter ;
- Capacité d'analyse : se remettre en question, réfléchir à ses pratiques éducatives et exécuter des tâches complexes et diversifiées nécessitant une bonne capacité d'analyse ;
- Créativité : déployer sa créativité et son imagination afin d'accompagner les enfants dans leurs jeux, d'organiser le milieu de vie, de créer des stratégies d'intervention adaptées et de trouver des solutions aux problèmes rencontrés ;
- Dynamisme : montrer de la vitalité et avoir de la résistance physique afin de suivre le rythme énergétique des enfants ;
- Écoute : écouter les besoins, les émotions et les opinions des enfants, des parents et des collègues de travail pour favoriser une bonne communication ;
- Empathie : se mettre à la place de l'autre (enfant, parent, collègue) pour mieux le comprendre et l'aider dans ce qu'il vit ;
- Engagement : s'engager dans sa profession en s'impliquant, en persévérant, en s'instruisant et en travaillant en équipe tout en se préoccupant constamment du développement et du bien-être de l'enfant ;
- Éthique professionnelle : se laisser guider dans sa pratique par les règles, les conventions, les lois et les valeurs du milieu, qui impliquent le respect de l'autre et de la confidentialité ;
- Maturité affective : garder son calme, être en maîtrise de soi tout en demeurant authentique de manière à établir des relations sécurisantes et chaleureuses avec les enfants ;
- Objectivité : évaluer une situation ou un acte sans faire intervenir ses préférences personnelles ;
- Respect : prendre l'autre en considération et le respecter dans son unicité ;
- Sens de l'humour : manifester de la joie et savoir rire de soi afin de créer une atmosphère de plaisir.

Chapitre 4

LE RÔLE DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE DE LA GESTIONNAIRE

4.1 La gestionnaire et la responsable de la HGC

La gestionnaire a des mandats multiples au sein de l'OC, la coordination de la HGC en est un parmi tant d'autres. En tant que coordonnatrice, elle a le mandat d'accompagner et de soutenir les éducatrices dans le déploiement et l'atteinte des critères de la qualité éducative. Dans certains OC, c'est la responsable de la HGC qui assume ce mandat.

La gestionnaire et la responsable de la HGC soutiennent les éducatrices dans le développement de leurs compétences professionnelles et dans leur rôle éducatif (chapitre 3) auprès des enfants. Ce soutien pédagogique contribue à l'atteinte de la mission éducative.

Les tâches liées au rôle de soutien pédagogique sont diversifiées et peuvent toucher un large éventail de besoins, dont les suivants²⁹ :

- Soutien dans l'application du PÉ ;
- Élaboration et suivi d'un plan de soutien lorsque des situations problématiques se présentent ou pour des enfants ayant des besoins particuliers ;
- Préparation et animation de réunions ou d'activités favorisant les échanges ;
- Recherche et élaboration d'outils pédagogiques et techniques ;
- Identification des besoins en activités de formation et de perfectionnement continu, organisation et conception de celles-ci et facilitation de leur accessibilité aux éducatrices ;
- Rédaction de bulletins, d'articles et d'autres outils de communication ;
- Création et maintien des liens avec les personnes-ressources du milieu.

La gestionnaire sait reconnaître que chaque éducatrice est unique et a un rythme de développement professionnel qui lui est propre. Ce développement est un processus global qui s'étale dans le temps et qui touche toutes les dimensions du développement professionnel des éducatrices. Il s'agit de leur offrir un soutien qui tiendra compte de leurs compétences qui incluent des savoirs, des savoir-être et savoir-faire.



Elle est également attentive aux moyens qu'elle choisit pour faire évoluer les éducatrices dans leurs apprentissages et tient compte de la notion de plaisir dans ses échanges. La gestionnaire favorise la résolution de problèmes, l'autoévaluation et l'autonomie des éducatrices. Celles-ci sont les premières agentes de leur développement professionnel et la gestionnaire en a conscience. La collaboration entre tous les acteurs qui entourent l'enfant dans son développement est gage de réussite, c'est pourquoi elle est en mesure de créer des liens entre les personnes, les événements, l'environnement, les orientations pédagogiques, la mission éducative, les valeurs et les intentions éducatives de la HGC³⁰.

Des connaissances en pédagogie, une expérience d'intervention en petite enfance et une formation en accompagnement d'équipe contribuent au sentiment de confiance et d'efficacité de la gestionnaire dans son mandat de soutien pédagogique.

4.2 Les compétences professionnelles liées au rôle de soutien pédagogique de la gestionnaire

Les compétences professionnelles suivantes favorisent l'accompagnement et le soutien des éducatrices. L'AHGCQ recommande l'atteinte de ces deux compétences afin de soutenir le développement professionnel des gestionnaires dans leur rôle de soutien pédagogique³¹.

1. Soutenir le développement pédagogique de la HGC.
 - 1.1 Identifier les fondements pédagogiques.
 - 1.2 Déterminer, en collaboration avec le conseil d'administration (CA) et les éducatrices, la mission éducative de la HGC.
 - 1.3 Développer une relation de partenariat avec les éducatrices.
 - 1.4 Soutenir le développement professionnel des éducatrices.
 - 1.5 Accompagner les éducatrices dans l'application de la mission éducative.
 - 1.6 Rédiger, en collaboration avec les partenaires, la plateforme éducative.
 - 1.7 Évaluer l'implantation de la mission éducative.
2. Coordonner les ressources favorables à la qualité éducative.
 - 2.1 Reconnaître les ressources favorables à la qualité éducative.
 - 2.2 Implanter les ressources favorables à la qualité éducative.
 - 2.3 Assurer la pérennité des ressources mises en place.

4.3 Les attitudes professionnelles de la gestionnaire

Les quatre attitudes suivantes sont issues du savoir-être de la gestionnaire. Elles contribueront à créer une relation de confiance avec les éducatrices³² :

- Capacité d'harmoniser : favoriser l'arrimage de la mission éducative, des orientations, des valeurs et des objectifs de la HGC. Créer un climat de confiance, une ambiance de travail empreinte de plaisir, de respect et d'ouverture ;
- Mobilisation : mobiliser l'équipe de travail à la réalisation de la mission éducative ;
- Capacité d'adaptation : démontrer de la flexibilité, de l'ouverture et considérer les nouvelles idées ;
- Éthique professionnelle : agir en fonction de la qualité éducative, des règles et des normes professionnelles et relationnelles.

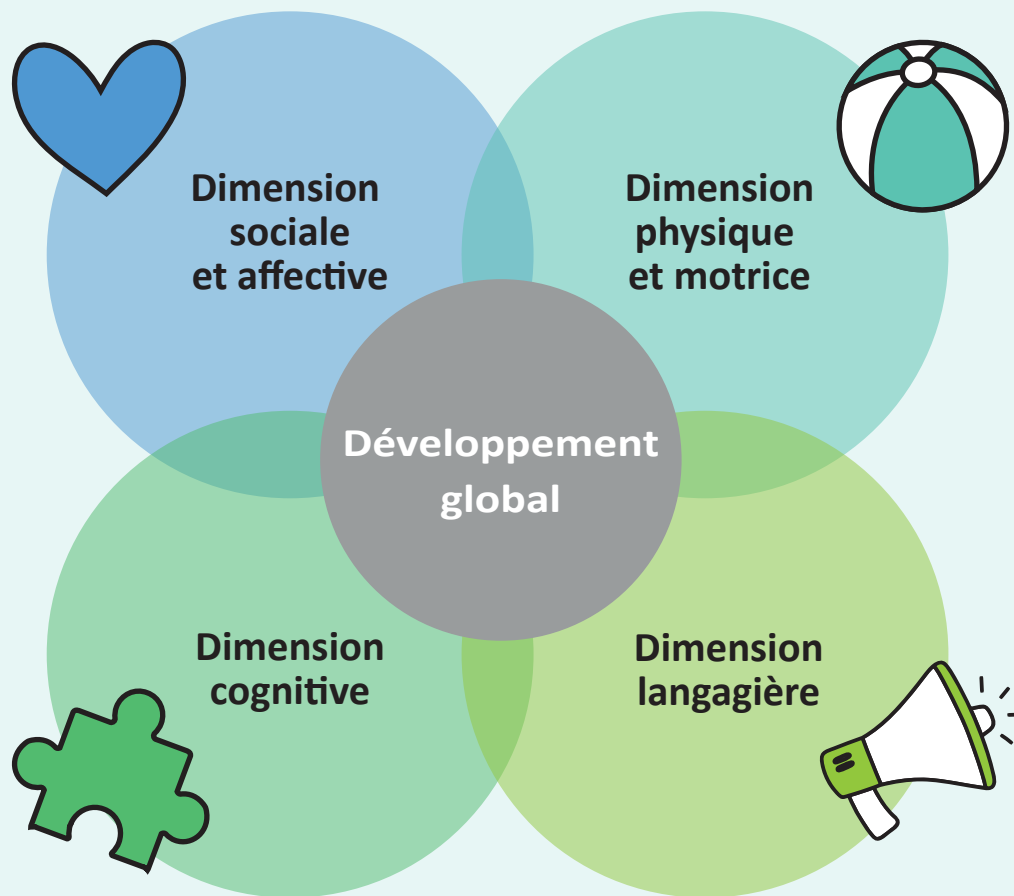


Chapitre 5

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

« Un être vivant, c'est un être en développement. Ses besoins sont changeants, ils évoluent de jour en jour, parfois, d'instant en instant³³. »

Isabelle Filliozat, Psychothérapeute, écrivaine et conférencière.



L'enfant naît avec le besoin inné de se développer et d'apprendre. Ce besoin est aussi fondamental que ceux de respirer, de manger et de boire. Par l'exploration, l'imitation, la répétition, l'observation, l'interaction et l'écoute, l'enfant développe 4 dimensions : sociale et affective, physique et motrice, cognitive et enfin langagière. Chaque dimension a une influence et un impact sur les autres. Elles doivent donc être développées simultanément dans tous les moments de la vie de l'enfant³⁴.

Le développement de l'enfant est influencé par des facteurs internes (hérédité, maturation du corps et du cerveau) et externes (environnement et interactions sociales) et suit une séquence identique³⁵. Toutefois, le rythme de développement varie d'un enfant à l'autre. L'enfant commence par apprendre des habiletés plus simples et au fil des expérimentations, les habiletés se raffinent pour devenir de plus en plus complexes³⁶.

En étant actif dans son jeu, l'enfant explore, manipule, expérimente, découvre et comprend le monde qui l'entoure. Le jeu permet à l'enfant de mettre en scène des situations qu'il maîtrise et qu'il connaît, rendant ainsi les apprentissages plus concrets. Il peut observer et imiter ses pairs, répéter leurs gestes, faire des choix, résoudre des problèmes, faire des essais et des erreurs, etc. Le jeu est l'outil par excellence pour soutenir toutes les dimensions du développement³⁷.



5.1 La dimension sociale et affective



Au contact de son environnement et de son entourage, l'enfant développe son identité, son tempérament et sa personnalité. Il découvre qui il est, ce qu'il aime et ce dont il a besoin. Il développe son estime de soi, sa confiance en ses capacités ; il prend plaisir à être autonome ; il apprend à reconnaître, à comprendre et à réguler ses émotions. Il développe des habiletés sociales qui l'aident à interagir avec son environnement et à comprendre certaines règles sociales³⁸.

Le développement social et affectif de l'enfant a un impact considérable sur les autres dimensions du développement. Par exemple, le lien d'attachement sécurisant que l'enfant développe avec son éducatrice a une influence sur le développement neurologique. Son sentiment de sécurité lui permet d'affronter des défis moteurs et ainsi de devenir plus habile. La confiance qu'il acquiert lui permet d'explorer le monde l'entourant et d'enrichir ses habiletés cognitives. En étant en relation avec les autres, il développe son langage et trouve des solutions pour résoudre des conflits³⁹.

Pour se développer harmonieusement, l'enfant doit voir ses besoins comblés. L'enfant plus jeune dépend presque entièrement de l'éducatrice pour répondre à ses besoins. De plus, les besoins du poupon ne sont pas les mêmes que ceux des enfants plus vieux et sont exprimés différemment⁴⁰. L'éducatrice est à l'écoute des besoins de chaque enfant et elle adapte ses réponses et ses interventions selon la demande. Peu à peu, l'enfant apprend à répondre à ses besoins de façon autonome en faisant appel au soutien de son environnement (éducatrices, pairs ou aménagement).

Il importe de connaître les besoins de l'enfant, les comportements qui y sont associés et le rôle de l'éducatrice. Celle-ci répond avec sensibilité, proximité, engagement et réciprocité aux besoins de l'enfant pour qu'il soit en mesure d'apprendre, d'explorer et de s'épanouir⁴¹. L'éducatrice l'accompagne par son approche bienveillante et sécurisante. C'est à travers les yeux et les paroles de l'éducatrice que l'enfant se développe à la HGC⁴².

Quelques besoins développementaux⁴³ :

- Santé : physique et psychologique. Ex. : *besoin de manger à sa faim* ;
- Éducation : toutes les occasions d'apprentissage, établissement des limites, de structure, d'attentes. Ex. : *besoin de connaître les règles de vie de la HGC* ;
- Développement comportemental et affectif : attachement, adaptation, régulation des émotions, stabilité. Ex. : *besoin d'apprendre à exprimer ses émotions* ;
- Identité : personnalité et tempérament, estime et conscience de soi. Ex. : *besoin de prendre confiance en ses capacités* ;
- Relations familiales et sociales : compétences sociales et lien d'attachement. Ex. : *besoin d'interagir avec les enfants du groupe* ;
- Présentation de soi : perception de soi, image de soi et conscience de soi. Ex. : *besoin de connaître les caractéristiques physiques de son corps* ;
- Habileté à prendre soin de soi : autonomie. Ex. : *besoin de prendre des décisions dans son choix de jeu*.

5.2 La dimension physique et motrice



C'est avec tout son corps que l'enfant prend contact avec son environnement humain et physique et qu'il fait des acquisitions importantes sur les plans physique et moteur⁴⁴.

Au fur et à mesure de ses explorations et de ses manipulations, l'enfant développe des habiletés psychomotrices. Ces habiletés sont des mouvements coordonnés et contrôlés par les muscles qui se développent avec l'expérience et la maturation du système nerveux (le cerveau). L'enfant apprend à ressentir son corps, à le positionner dans l'espace et dans le temps. La dissociation, la coordination, l'équilibre, le tonus et le contrôle musculaire lui permettent de développer des habiletés psychomotrices de plus en plus complexes (lancer, frapper un ballon, monter les escaliers, faire de la bicyclette, etc.)⁴⁵.

En étant actif, l'enfant développe sa motricité globale (marcher, courir, s'asseoir, grimper, sauter, se pencher, etc.) et sa motricité fine (saisir un objet, dessiner, découper, enfiler, tenir sa cuillère, etc.), son schéma corporel (dissocier, reconnaître et nommer les parties de son corps, imiter les mouvements d'une autre personne, intérioriser l'image corporelle, etc.), sa latéralité (utiliser une main de préférence), l'organisation spatiale (en haut ou en bas, près ou loin, etc.), temporelle (avant ou après, lent ou rapide, etc.) et perceptive (les sensations, l'attention, la discrimination, la mémoire, etc.). L'enfant observe, imite et répète les actions afin de perfectionner ses mouvements, d'avoir confiance en ses habiletés, de relever des défis et de prendre des risques⁴⁶.

Le développement physique concerne les caractéristiques héréditaires, les expériences vécues et les réponses aux besoins physiques et psychologiques de l'enfant. Pour se développer harmonieusement, l'enfant doit être bien dans son corps et dans sa tête. Il doit avoir suffisamment dormi et mangé pour avoir l'occasion de dépenser son énergie pour évacuer le stress. Il développe aussi ses sens (le toucher, l'ouïe, la vue, le sens du mouvement, le goût et l'odorat), qui lui permettent d'explorer et de mieux comprendre ce qui l'entoure. Dans le développement du système nerveux, les connexions neuronales (de qualité et en quantité) permettent à l'enfant de faire des apprentissages et d'exercer ses habiletés psychomotrices⁴⁷.



Ressources Parent-Aïles

5.3 La dimension cognitive



Le développement cognitif fait référence à la connaissance, à la pensée, au raisonnement et à l'intelligence. « L'enfant bâtit son savoir et élabore sa connaissance du monde, à sa façon et à son rythme lui permettant de comprendre le monde qui l'entoure⁴⁸. » Les expériences vécues par l'enfant influencent le développement du cerveau, permettant de modifier et de réorganiser ses actions selon les apprentissages. Il importe de stimuler adéquatement le développement cognitif de l'enfant en lui offrant un environnement riche en explorations et en découvertes⁴⁹.

Les fonctions exécutives sont étroitement liées au développement global de l'enfant et à son apprentissage. Ce sont des fonctions cognitives supérieures mobilisées lui permettant de contrôler ou de coordonner de façon intentionnelle ses comportements, ses actions, sa pensée et ses émotions. Grâce aux fonctions exécutives, il peut guider, contrôler, planifier, réguler, organiser ou gérer ses actions. Le développement des fonctions exécutives favorise la préparation à l'école et prédit la réussite scolaire ultérieure de l'enfant⁵⁰. L'attention et la mémoire lui permettent de porter attention à son environnement, aux personnes, aux objets et aux événements pour ensuite garder en mémoire l'information recueillie et l'utiliser au moment opportun⁵¹.

Plusieurs approches et théories soutiennent le développement cognitif, mais celle qui est préconisée dans le PÉ est la théorie cognitiviste de Piaget. Selon le chercheur, ses capacités de raisonnement et son aptitude à faire des représentations mentales permettent à l'enfant de résoudre des problèmes. Le développement cognitif est défini comme une suite de transformations des modes de pensée qui permet à l'enfant de s'adapter à son environnement selon son niveau de maturation. Il se développe donc à son rythme, mais l'ordre d'apparition des stades est la même pour tous les enfants⁵².

Le développement cognitif est divisé en 4 stades⁵³ :

- Le stade sensorimoteur (0-2 ans) ;
- Le stade préopératoire (2-6 ans) ;
- Le stade des opérations concrètes (7-12 ans) ;
- Le stade des opérations formelles (12 ans à l'âge adulte).

Les 2 premiers stades se déroulent à la petite enfance :

Le stade sensorimoteur (0 à 2 ans)⁵⁴

C'est avec son corps et tous ses sens que l'enfant se développe en observant, en manipulant, en découvrant et en explorant son environnement. L'enfant porte à sa bouche les objets, les lance, les bouge, les touche et écoute le bruit qu'ils font en tombant.

Les gestes du nouveau-né sont des réflexes innés. Il tète le doigt de son père par réflexe de succion ou il bouge les jambes avec vigueur sans les contrôler. C'est avec la maturation du cerveau et les expériences vécues que le poupon commence à faire des gestes intentionnels. Plus il explore et manipule, plus il comprend l'impact de ses gestes sur son environnement. Il commence à faire des liens de causes à effets. Peu à peu, il s'éloigne de l'action pour être en mesure de se faire une représentation mentale définie comme étant « la capacité de l'enfant de se créer une image mentale des personnes ou des choses qui l'entourent⁵⁵. »

La permanence de l'objet est une étape importante de ce stade et fait référence à la compréhension du fait que les objets continuent d'exister, même si l'enfant ne les perçoit plus. Il prend conscience que les objets ont leur propre existence, leurs propres caractéristiques et leur propre emplacement dans l'espace, même s'il ne les voit plus⁵⁶.



Le stade préopératoire (2 à 6 ans)⁵⁷

Ce stade est marqué par le développement de la fonction symbolique et de l'imaginaire. Dans le stade précédent, l'enfant a développé la capacité de se faire des représentations mentales donnant lieu à la fonction symbolique : les objets et le matériel de jeu se transforment selon les besoins de l'enfant, son imagination et sa créativité. L'imitation et le langage jouent un rôle important dans l'acquisition des fonctions symboliques.

L'enfant tente de mieux comprendre les problèmes qui l'entourent, mais il fait face à certaines limites en ce qui concerne sa compréhension du monde. Par exemple, l'enfant considère un seul aspect d'une situation et néglige les autres, ce qui l'amène à commettre des erreurs de raisonnement (la centration). Il est centré sur lui et il est incapable d'envisager que le point de vue, les pensées et les émotions de l'autre sont différentes des siennes (l'égoïsme). Il a de la difficulté à comprendre ce qui est vivant ou non. L'enfant de cet âge prête des émotions, des sentiments ou des intentions à des objets inanimés (l'animisme). Il ne comprend pas que deux quantités égales restent les mêmes quand elles ont subi une transformation apparente (la non-réversibilité). En cherchant à résoudre ces problèmes, l'enfant fait l'apprentissage de concepts qui lui seront utiles lors de son entrée à l'école : plus grand, plus petit, plus long, plus court, plus long, il sait reconnaître et décrire des formes, remplir et vider, associer des objets, les compter, apprivoiser les notions de temps et d'espace.

5.4 La dimension langagière



Le développement de la dimension langagière permet à l'enfant d'entrer en relation avec les autres, de faire des demandes, d'exprimer une opinion ou une émotion, d'imiter des personnages, de raconter des histoires, d'expliquer, de réfléchir, de comprendre, etc. Le langage s'acquiert naturellement quand l'enfant est exposé, dès la naissance, à un vocabulaire riche et varié et en interagissant avec les personnes qui l'entourent. La petite enfance est une période sensible pour le développement du langage⁵⁸.

Il comprend deux facettes : le langage réceptif et le langage expressif. Le langage réceptif (la compréhension) fait référence à la capacité de reconnaître et de décoder les mots et leur utilisation. Le langage expressif (la production) permet à l'enfant d'exprimer et de produire des sons, des mots et des phrases dans des contextes variés⁵⁹. Le langage réceptif se développe avant le langage expressif. Par exemple, l'enfant comprend plus de mots qu'il n'en prononce. Le langage réceptif et expressif s'organise selon trois composantes⁶⁰ : la forme, le contenu et l'utilisation.

	Le langage réceptif	Le langage expressif
La forme	La capacité à percevoir et à comprendre les sons, les syllabes, les mots et les phrases ⁶¹ .	L'organisation et la prononciation des sons, des syllabes, des mots et des phrases. C'est le « comment », la façon dont l'enfant veut le dire.
Le contenu	La capacité à reconnaître et comprendre les mots et les idées, leur sens et leur signification ⁶² .	Ce sont les idées et les connaissances qu'il veut communiquer ainsi que le vocabulaire qu'il utilise pour y arriver. C'est le « quoi », ce qu'il veut dire.
L'utilisation	Le contexte dans lequel l'interlocuteur communique influence la compréhension du langage ⁶³ .	C'est l'usage qui est fait des mots, les intentions de communication, l'aspect social du langage et les règles de communication. C'est le « pourquoi », la raison qui l'amène à communiquer.

Les facettes et les composantes du langage interagissent tout au long du développement. Par exemple, pour que l'enfant construise une phrase, il doit d'abord avoir suffisamment de vocabulaire pour y arriver et comprendre le sens des mots⁶⁴.

Avant de pouvoir parler, l'enfant apprend à communiquer. Entre 0 et 12 mois, il acquiert les préalables à la communication⁶⁵ :

- La reconnaissance des sons : l'enfant apprend à différencier les sons, les bruits et les mots ;
- Le langage prélinguistique : l'enfant s'exprime et communique avec les pleurs, les gazouillis, le babillage et les rires. Il prend plaisir à imiter les sons et les bruits qu'il entend ;
- Le contact visuel : l'enfant porte d'abord son attention sur les objets et les personnes proches de lui. Il doit être en mesure de soutenir son attention pour ensuite la partager avec l'adulte. L'attention conjointe permet à l'enfant de suivre le regard de l'adulte. Il peut ainsi communiquer avec l'enfant et lui apprendre des mots ;
- Le tour de rôle : l'enfant apprend très jeune à respecter les tours de parole ;
- L'expression gestuelle : l'enfant imite les gestes simples (taper des mains ou faire le signe « encore ») ;
- L'intention de communication : l'enfant comprend tout d'abord que les sons ont un sens précis, une signification. Il prend conscience que les gestes et les sons qu'il utilise pour communiquer ont un sens pour lui et pour l'interlocuteur. Il commence donc à avoir une intention de communication.

Le babillage est une étape universelle dans le développement du langage. Il peut sembler être dépourvu de sens pour l'éducatrice, mais il permet à l'enfant de s'exercer à produire des sons. L'enfant produit ensuite des mots de façon intentionnelle. Il utilise d'abord un « proto-mot » : un son qui sert à nommer un mot. Par exemple, pour parler de l'eau, l'enfant dit : « lo ». C'est une étape transitoire qui mène l'enfant à utiliser des « holophrases » : un mot qui lui permet de communiquer son intention (« lait », pour « je veux du lait »)⁶⁶.

Vers 18 mois, l'enfant augmente la compréhension et l'expression de son vocabulaire. Cette phase se nomme l'explosion du vocabulaire. En plus de développer rapidement son vocabulaire, il utilise de plus en plus les mots dans le contexte approprié. Peu à peu, il combine plusieurs mots pour s'exprimer et éventuellement produire des phrases davantage complexes. L'enfant commence à conjuguer les temps de verbe. En peu de temps, il en arrive à maîtriser le langage et la communication⁶⁷.

La fréquence et la répétition d'un mot dans différents contextes et dans un court laps de temps permettent à l'enfant de comprendre que c'est un mot⁶⁸. L'éducatrice soutient le développement du langage de l'enfant en utilisant de nouveaux mots, les bons mots, en faisant des phrases complètes, en expliquant les mots plus compliqués de façon explicite. Elle favorise la communication en donnant des occasions aux enfants d'échanger et de s'exprimer, en précisant et en reformulant leurs propos. Elle parle le plus possible en décrivant ce qu'elle fait, ses actions, ses émotions, ce qu'elle voit, et ce, dès le plus jeune âge des enfants⁶⁹.

Le langage est la base de l'éveil à la littératie (l'éveil à la lecture et à l'écriture et des connaissances qui s'y rattachent). Les habiletés en langage et en littératie sont associées à la réussite scolaire de toutes les matières. La stimulation précoce et la fréquentation d'un milieu de garde favorisent le développement du langage, spécialement dans les milieux défavorisés⁷⁰.



5.5 Un processus continu, global et intégré

Puisque le développement de l'enfant est un processus continu, global et intégré, il importe de le considérer dans son ensemble. Chaque dimension a une influence et un impact sur l'autre. L'éducatrice joue un rôle actif en offrant aux enfants des occasions d'apprentissage variées et stimulantes ainsi que des interventions adaptées au développement de chaque enfant⁷¹.

Exemple

L'éducatrice de la HGC observe les enfants présents ce matin pendant qu'ils sont en jeu libre. Elle connaît bien les besoins de chacun puisqu'ils fréquentent la HGC depuis quelques mois déjà, et elle adapte ses interventions selon la situation. Elle constate que les enfants ont fait beaucoup de progrès en ce qui concerne leur développement.

- o Liam, 2 ans, a développé un lien de confiance qui lui permet d'explorer le local de façon autonome.*
- o Sophie, 4 ans, joue avec Mario, 3 ans. Ils essaient de construire un château avec différents blocs, mais ils ne s'entendent pas sur la façon de le faire. L'éducatrice s'assoit avec eux afin de trouver une solution qui plaît aux 2 enfants. Elle verbalise les émotions de Mario, qui a parfois de la difficulté à les exprimer.*
- o Mélina, 9 mois, est dans le coin poupon, où elle essaie de se lever en se tenant sur une étagère basse. Elle a bien envie de découvrir ce qui se trouve sur le dessus.*
- o Agob, 3 ans et demi, est assis à la table et il est concentré sur le nouveau casse-tête que son éducatrice a ajouté. Il prend le temps d'analyser la forme, la couleur et la grosseur pour terminer le casse-tête, mais il sait que son éducatrice peut l'aider au besoin.*
- o Esteban, 3 ans, et Anika, 18 mois, font la cuisine. Esteban décrit les tâches qu'il est en train de faire : brasser la soupe, ajouter du sel et mettre des légumes. Anika l'écoute attentivement et elle répète les mots qu'elle entend.*



Chapitre 6

L'APPRENTISSAGE ACTIF

« Dis-moi et j'oublie. Enseigne-moi et je me souviens. Implique-moi et j'apprends⁷². »

Benjamin Franklin

L'apprentissage actif est une approche pédagogique qui permet de mettre en application les principes de base et les fondements du PÉ. Dans cette approche, le développement de l'enfant est défini comme un processus dynamique « 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 univers⁷³ ».

Pour se développer, l'enfant agit par lui-même. Il naît avec ce besoin d'apprendre et de découvrir. Sa motivation est intrinsèque, car c'est dans la nature de l'homme de vouloir comprendre le monde qui l'entoure. Chez l'enfant, la meilleure façon de combler ce besoin d'apprendre est de lui offrir un milieu stimulant qui propose une multitude d'occasions d'apprentissage. Dans un environnement sécuritaire et adapté à ses besoins, il découvre et explore son monde. Par ses expérimentations, il apprend à mieux le comprendre et l'interpréter. C'est dans l'action et au contact des autres que l'enfant effectue des apprentissages qui lui permettent de se développer globalement et harmonieusement.

L'objectif de l'apprentissage actif est de favoriser le développement global et l'autonomie de l'enfant en encourageant ses efforts d'apprentissage à tous les niveaux. Cette approche pédagogique se reflète sur l'ensemble des interventions en HGC.



6.1 L'apprentissage

« L'enfant est un être actif qui se développe et apprend en rencontrant des problèmes, dans des activités qui l'intéressent, et en cherchant à les résoudre⁷⁴. »

John Dewey, psychologue

L'éducatrice qui connaît les étapes du processus d'apprentissage chez l'enfant et les stratégies qu'il utilise pour apprendre est en mesure de mieux le soutenir.

6.1.1 Le processus d'apprentissage

L'apprentissage est un processus en quatre étapes⁷⁵ :



1. La motivation : l'enfant est disposé à apprendre et a envie de le faire. La motivation vient d'un défi qu'il se lance, d'une découverte qu'il veut faire, d'un nouvel intérêt, etc. ;
2. L'acquisition : l'enfant acquiert une connaissance ou une habileté en utilisant diverses stratégies d'apprentissage ;
3. L'intégration : une fois acquise, l'utilisation de cette connaissance ou de cette habileté permet à l'enfant de l'intégrer ;
4. Le transfert : l'enfant transfère la connaissance ou l'habileté acquise et intégrée dans d'autres contextes.

6.1.2 Les stratégies d'apprentissage

Les principales stratégies que les enfants utilisent pour apprendre sont⁷⁶ :

- Les essais et les erreurs : pour apprendre, l'enfant expérimente et se trompe également. Faire des erreurs lui permet d'apprendre à les résoudre et de mieux comprendre comment s'y prendre pour atteindre le résultat souhaité ;
- L'observation : depuis son plus jeune âge, l'enfant observe tout ce qui l'entoure. Il emmagasine des images, des sons, des odeurs, des textures. Grâce à ces informations, il se fait une idée de son univers ;
- L'imitation et la répétition : l'enfant apprend par imitation, en reproduisant des gestes, des attitudes et des comportements qu'il a observés ;
- L'expérimentation : l'enfant expérimente sans cesse afin de découvrir, de tester et de vérifier ses connaissances et ses habiletés.

6.2 Les principes de l'apprentissage actif

L'apprentissage actif comporte neuf principes. Pour apprendre activement, l'enfant doit⁷⁷ :

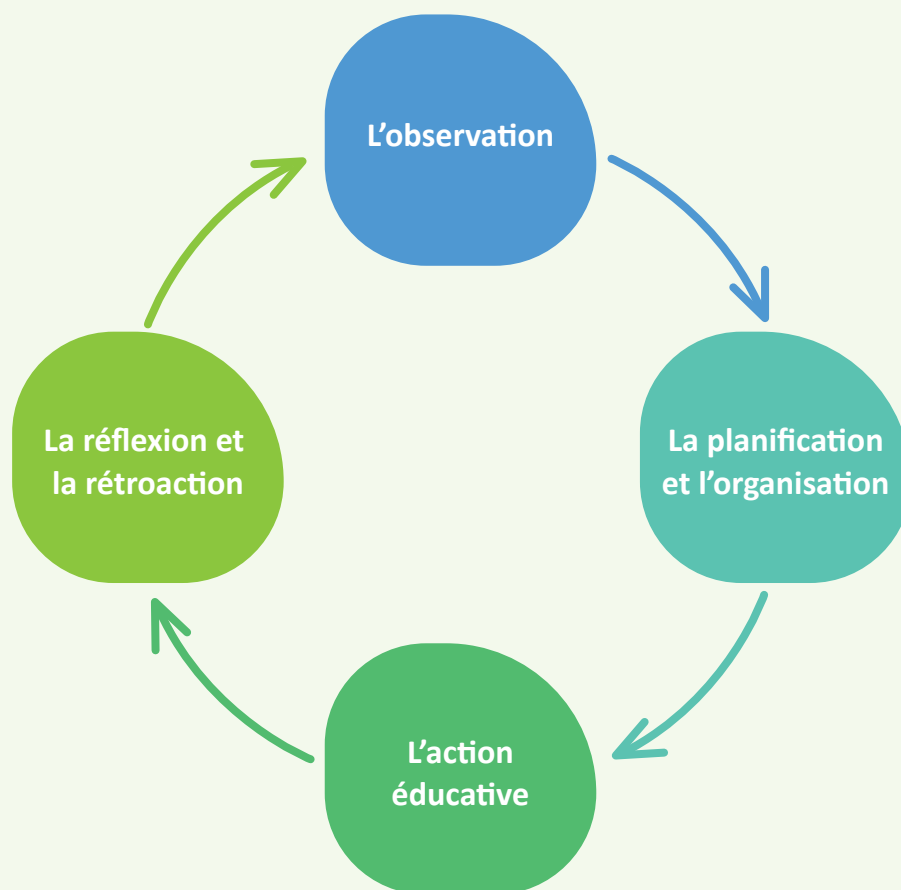
- Être en action : agir par lui-même, prendre des initiatives, manipuler, observer, faire ses propres expériences, comparer, examiner et faire des liens ;
- Manipuler du matériel qui stimule les sens : matériaux de récupération, des éléments de la nature, des outils, des objets d'usage courant, des jouets et des appareils de toutes sortes ;
- Faire des choix : l'enfant choisit les défis à relever, les découvertes qu'il est prêt à faire, le matériel, le temps qu'il veut consacrer à son jeu, les partenaires de jeu selon ses intérêts, ses habiletés, ses goûts et ses préférences ;
- Réfléchir, échanger, discuter : la compréhension de son univers est enrichie par son action et ses interactions avec les autres. En mettant des mots sur ce qu'il fait, l'enfant assimile et consolide ses apprentissages ;
- Être respecté dans son rythme : dans toutes les dimensions du développement de l'enfant ;
- Avoir assez de temps : pour découvrir et explorer, puis recommencer continuellement afin d'aller au bout de ses expérimentations, de ses analyses et de ses réflexions ;
- Avoir le goût d'apprendre : le plaisir et la curiosité motivent l'enfant à apprendre ;
- Résoudre des difficultés : l'expérimentation apporte assurément son lot de réussites et de défis. Le jeu libre et actif permet de vivre des difficultés et d'apprendre à trouver des solutions aux problèmes rencontrés ;
- Être encouragé et soutenu par l'éducatrice : l'enfant a besoin d'être encouragé et soutenu dans ses découvertes, ses réflexions et la résolution de difficultés.



Chapitre 7

LE PROCESSUS DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

L'intervention éducative est le processus qui définit la façon d'agir auprès de chaque enfant. Il est séquentiel et continu, il s'applique à l'ensemble des actions éducatives de l'éducatrice. Il vise l'utilisation d'interventions éducatives planifiées et organisées en fonction des observations. C'est grâce à ce processus que l'éducatrice remplit son rôle éducatif. Il comporte quatre étapes⁷⁸ :



L'ensemble du processus se fait en quelques minutes lorsqu'une action immédiate s'impose ou encore, se déroule sur une plus longue période⁷⁹. Les interventions éducatives qui émergent de ce processus permettent à l'éducatrice de planifier des situations d'apprentissage et de saisir les occasions d'apprentissage⁸⁰.

Exemple

Dans la cour, l'éducatrice a proposé aux enfants de se placer deux par deux pour jouer au ballon. Elle a offert à Sandrine de se placer avec Alex, car elle veut aider celui-ci à se faire des amis à la HGC. Elle pense que Sandrine et lui pourraient bien s'entendre. L'intention éducative de l'éducatrice est de faciliter la création de nouveaux liens affectifs pour Alex.

7.1 L'observation

« Alors que voir et regarder sont des actes passifs, observer est une démarche active, nécessitant volonté, méthode et donc un apprentissage⁸¹. »

L'observation fournit des faits qui alimentent la réflexion de l'éducatrice et orientent ses actions éducatives auprès des enfants, en plus d'enrichir les discussions avec les parents.

Exemple

Est-ce que cet enfant est capable de s'habiller seul ? Quels sont les intérêts de cet enfant ? Pourquoi les enfants ne vont que rarement dans le coin de jeux symboliques ? Qu'est-ce qui provoque la crise de cet enfant ?

C'est l'observation qui apportera des réponses à l'éducatrice. Observer l'enfant est l'une des compétences essentielles de l'éducatrice en HGC. Elle entreprend une démarche d'observation en ciblant ce qu'elle veut observer :

- Les enfants, individuellement :
 - o Pour les connaître et découvrir leurs intérêts, leurs habiletés, leur tempérament ;
 - o Pour repérer leurs besoins spécifiques tant sur le plan de leur développement que sur celui de leurs besoins immédiats et de base (être sécurisés, consolés, boire, manger, être propres, etc.) ;
- Le groupe dans son ensemble : les interactions entre les enfants, leur façon de communiquer entre eux, la dynamique de groupe, etc. ;
- L'aménagement de la HGC : l'utilisation des coins et du matériel dans le local et la cour extérieure, l'impact de l'aménagement sur le comportement des enfants, etc.⁸²

Elle identifie ensuite le but, la méthode, les meilleurs moments pour observer l'enfant, le lieu et la durée de l'observation prévue⁸³. Elle sélectionne ou crée elle-même l'outil (fiche anecdotique, grille d'observation, liste à cocher, tableau de fréquence, carnet de notes, journal de bord, etc.) lui permettant de noter des faits et recueillir des données pertinentes en lien avec le but de son observation⁸⁴. Une fois l'observation terminée, l'éducatrice analyse les données recueillies. Elle fait des liens pour en arriver à une hypothèse : un besoin, une habileté à développer, etc. L'observation est une compétence qui se développe dans l'action et dans l'expérimentation⁸⁵.

Exemple

Quand Louis, 3 ans et demi, s'approche des autres enfants pour jouer avec eux, ceux-ci se fâchent, s'éloignent ou protègent leurs jouets. L'éducatrice prépare sa démarche d'observation pour comprendre ce qui provoque ces réactions chez les autres enfants. Elle observe la façon dont Louis demande aux autres de jouer avec lui. Son but est de comprendre la façon dont il entre en relation avec les autres pour l'aider à développer des habiletés de prise de contact. L'éducatrice planifie d'utiliser les méthodes d'observation directe et clandestine puisque c'est elle qui observera Louis, mais sans interagir avec lui. Elle va l'observer lors des périodes de jeu libre et actif dans le local et à l'extérieur à raison de 2 demi-journées par semaine (périodes de présence de Louis à la HGC) durant deux semaines. Une fiche anecdotique sera complétée à chaque fois que la situation se produira. Cet outil d'observation est idéal dans ce contexte, car il permet de noter le détail d'une situation concernant un enfant ou un groupe d'enfants⁸⁶. L'éducatrice a complété son analyse des données recueillies dans les fiches anecdotiques et elle en est arrivée à la conclusion suivante : Louis a besoin d'apprendre des stratégies efficaces pour demander aux autres enfants de jouer avec lui.

7.2 La planification et l'organisation

Cette étape permet à l'éducatrice de planifier et d'organiser l'action éducative. À partir de l'hypothèse, elle détermine l'intention éducative. L'horaire quotidien, les moments de vie et de jeu, l'aménagement, le matériel et l'intervention éducative sont des leviers permettant à l'éducatrice de planifier et d'organiser son action éducative.

Intention éducative : but qui oriente les situations d'apprentissage.

7.3 L'action éducative

L'action éducative représente l'ensemble des interventions de l'éducatrice. Elle met en œuvre les choix faits lors de la planification et l'organisation⁸⁷. Cette étape du processus est intimement liée à son rôle éducatif et au style d'intervention qu'elle adopte. L'éducatrice démocratique se rappelle qu'elle recherche la collaboration de l'enfant avec l'intervention éducative.

Intervenir, c'est accompagner l'enfant dans sa compréhension du monde, de la vie en société et également, lui apprendre les comportements souhaités.

7.4 La réflexion et la rétroaction

L'éducatrice fait un retour sur ses pratiques éducatives et se questionne sur les conséquences et la portée de celles-ci. La réflexion et la rétroaction lui permettent d'évaluer la pertinence et la qualité de ses interventions et de s'assurer qu'elles sont adaptées aux besoins de l'enfant. L'éducatrice alloue le temps nécessaire pour modifier, adapter et améliorer l'ensemble de son action éducative. Le travail en équipe favorise la mise en commun des réflexions de l'éducatrice et occasionne la recherche de solutions pour soutenir l'enfant.



7.5 L'intervention éducative auprès des enfants ayant des besoins particuliers

L'éducatrice qui accueille un enfant ayant des besoins particuliers se questionne sur ses besoins afin d'y répondre. Le processus de l'intervention éducative est tout indiqué pour cette analyse des besoins de l'enfant. Chaque enfant est unique et chaque enfant ayant des besoins particuliers l'est tout autant. Il ne suffit pas de connaître les caractéristiques d'un trouble ou d'une maladie pour savoir comment se comporter avec un enfant. L'éducatrice apprend à le connaître en l'observant, en collaborant avec les parents, en analysant les données recueillies pour planifier et organiser, puis intervenir, et finalement réfléchir à ses pratiques pour rétroagir. Pour tous les enfants, c'est exactement le même processus qui permet de déterminer les besoins et les interventions éducatives à mettre en place.



Chapitre 8

LE REGROUPEMENT EN MULTIÂGE

58



Le regroupement des enfants en multiâge plutôt qu'entre enfants du même âge est majoritaire dans les HGC. Le groupe multiâge propose de nombreuses occasions d'apprentissage tout en favorisant un environnement idéal à l'application des principes de base et des principes de l'approche de l'apprentissage actif. Être initié, dès son plus jeune âge, aux valeurs essentielles d'une vie en société fait partie intégrante du développement de l'enfant. Durant toute sa vie, l'être humain côtoie, interagit et vit avec différentes personnes. Le groupe multiâge offre cette opportunité de développer les habiletés sociales qui sont à la base d'une vie harmonieuse en société : l'apprentissage de la différence, de la tolérance ainsi que le développement d'attitudes d'entraide, de partage et de coopération.

Le regroupement en multiâge favorise l'intégration des enfants en fratrie qui peuvent demeurer ensemble comparativement à un groupe homogène où ils sont séparés en fonction des différents âges. Le grand frère rassure sa petite sœur et aide ainsi l'éducatrice à comprendre les besoins de celle-ci. C'est valorisant pour le grand frère (développe l'estime de soi), sécurisant pour la petite sœur (développe le lien de confiance) et soutenant pour l'éducatrice (collaboration avec les enfants).

Dans la pensée commune, le groupe multiâge favorise les enfants plus jeunes. En effet, ceux-ci sont avantagés sur le plan du développement global par leurs contacts avec des enfants plus vieux, car la motivation d'apprendre des plus jeunes est grandement stimulée par les accomplissements des plus vieux. Cependant, selon des études sur le regroupement en multiâge, il est démontré que l'enfant plus âgé retire énormément de bienfaits de sa relation avec un plus jeune⁸⁸. L'enfant plus vieux adapte son comportement à l'égard d'un plus petit que lui. Il a tendance à l'aider, à lui expliquer, à faire preuve de compassion, et même à modifier son langage afin de bien se faire comprendre. Le groupe multiâge procure une variété d'occasions d'apprentissage pour le développement global des enfants de 0-5 ans.

Dimension sociale et affective 	• L'enfant plus jeune développe son estime et sa confiance en jouant et en imitant les grands. Il apprend à entrer en contact et à interagir avec les autres. • L'enfant plus vieux retire de la valorisation et une estime de soi. Il se sent reconnu dans ses compétences et en ressent de la fierté. Il est initié aux valeurs d'entraide et de partage et apprivoise la patience et la tolérance. Il apprend à être sensible aux besoins des autres et développe son sens des responsabilités.
Dimension physique et motrice 	• L'enfant plus jeune observe les mouvements et les accomplissements moteurs des plus vieux. C'est une source de motivation l'incitant à bouger, à marcher, à se traîner ou à grimper et à accroître ses habiletés psychomotrices. • L'enfant plus vieux développe son autocontrôle pour que ses mouvements et ses jeux en présence des plus jeunes soient adaptés et sécuritaires.
Dimension cognitive 	• L'enfant plus jeune reçoit une variété de stimulation de son environnement qu'il enregistre, déchiffre et assimile. • L'enfant plus vieux consolide, entre autres, ses propres connaissances et renforce ses habiletés cognitives en servant de modèle pour un autre enfant.
Dimension langagière 	• L'enfant plus jeune se familiarise avec les mots, les sons et les différents bruits de son environnement, apprend à les différencier, se met à babiller, imite des sons, puis des mots, et les assemble pour faire des phrases. Les interactions avec des enfants d'un autre stade de langage lui servent de modèle et le stimulent dans le développement de son langage. • L'enfant plus vieux explique, raconte, simplifie son vocabulaire pour aider les petits à comprendre les consignes, les histoires et les jeux. Il modifie et adapte son ton de voix, son volume, son débit afin de se faire comprendre par les plus jeunes. Ces échanges stimulent toutes les composantes du langage de l'enfant.



8.1 La structuration du regroupement en multiâge

Il est vrai que le groupe multiâge représente un défi, mais à chaque type de regroupement son défi.

Exemples

- *Groupe homogène : l'éducatrice du groupe des 2 ans vit des difficultés depuis que 5 enfants, sur son groupe de 8, sont prêts pour l'apprentissage de la propreté. Elle a l'impression de ne faire que cela en ce moment ;*
- *Groupe multiâge : l'éducatrice du groupe multiâge aimerait bien aller jouer dehors ce matin, mais elle accueille un poupon qui a besoin de faire la sieste.*

Dans les exemples précédents, les éducatrices vivent des défis qui font partie du quotidien. Souvent, ce n'est pas le type de regroupement qui cause des difficultés, mais l'organisation de l'horaire quotidien, de l'aménagement, des moments de vie, le style d'intervention et les attentes de l'éducatrice également. L'éducatrice démocratique et bienveillante s'adapte et adapte constamment les éléments de l'environnement en fonction des besoins des enfants. La capacité d'adaptation est l'une des attitudes professionnelles fondamentales de l'éducatrice. Il est essentiel de manifester de l'ouverture et de la flexibilité dans le but de faire face aux changements et de s'y adapter.

L'aménagement de coins spécifiques pour les enfants plus jeunes et plus vieux (coins des poupons et des plus vieux) permet à chacun d'explorer du matériel selon leurs intérêts et leurs stades de développement. L'éducatrice soutient les interactions entre les enfants afin de les aider à mieux se comprendre et à mieux vivre ensemble. Elle encourage l'entraide, le partage et la coopération. Elle explique aux plus vieux comment prendre soin des plus jeunes. Elle observe chaque enfant pour connaître leurs besoins, leurs intérêts, leurs forces et où ils se situent dans leur développement global afin d'adapter ses interventions éducatives, ses moments de vie et de jeu à leur unicité.

8.2 L'enfant ayant des besoins particuliers en groupe multiâge

Le regroupement en multiâge soutient l'intégration de l'enfant ayant des besoins particuliers. Dans un groupe homogène, l'écart entre le stade de développement de chaque enfant peut être plus apparent. En groupe multiâge, cet enfant a la possibilité de côtoyer des enfants avec lesquels il partage un même stade de langage et de jeu.

Exemple

Milo, 3 ans, présente des retards de langage. Les scénarios suivants illustrent l'impact sur le développement social de Milo des deux types de regroupement :

- o Groupe homogène : l'éducatrice du groupe des 3 ans observe que Milo n'est pas au même stade de jeu que les autres et qu'il s'isole pour jouer seul la plupart du temps ;*
- o Groupe multiâge : Milo accepte de plus en plus que Xavier, 2 ans, joue près de lui (en parallèle). Ils s'imitent et jouent avec le même matériel, mais pas encore dans un but commun.*

Le groupe multiâge permet à l'enfant de se développer à son rythme, au contact des autres, tout en nourrissant son estime de lui. La diversité des enfants et la variété de jouets dont il dispose permet de répondre à ses besoins spécifiques, afférents à son développement. Un enfant ayant des besoins particuliers est accueilli comme tous les autres, dans le respect de son unicité et dans la reconnaissance de sa capacité d'apprendre et de se développer.



Chapitre 9

LE PARTENARIAT AVEC LES PARENTS

« Le partenariat entre la HGC et les parents est essentiel au développement harmonieux de l'enfant. »
Principe de base du PÉ

Il est essentiel de développer un partenariat avec les parents :

- Parce qu'ils sont la première figure d'attachement pour l'enfant ;
- Parce qu'ils aiment leur enfant et sont soucieux de son bien-être ;
- Parce que ce sont eux qui peuvent le mieux faire connaître les besoins de leur enfant à l'éducatrice ;
- Parce qu'en créant des liens avec les parents, l'éducatrice contribue à une meilleure intégration de l'enfant dans la HGC ;
- Parce qu'une meilleure connaissance des parents et du mode de vie familial aide l'éducatrice à soutenir le développement de l'enfant ;
- Parce que de bonnes relations facilitent les échanges lorsqu'un enfant présente une difficulté.

L'approche écologique et l'approche centrée sur la famille (chapitre 1) confirment toute l'importance de la famille dans le développement de chaque enfant. La mise en place des conditions pour développer un partenariat avec les parents commence dès leur inscription à la HGC. Avant de laisser leur enfant dans un milieu qu'ils ne connaissent pas, les parents ont besoin d'être rassurés sur la qualité du service offert et de rencontrer l'éducatrice qui s'occupera de leur enfant. Un accueil chaleureux est à la base de la création d'un lien de confiance.

Dans les HGC, les éducatrices rencontrent plusieurs familles. Chacune d'elles est différente et possède sa propre histoire. Devenir parent est une responsabilité que chaque personne expérimente à partir de son propre vécu familial, de sa culture, de ses valeurs et de ses connaissances. Le respect de toutes ces différences permet de développer une confiance mutuelle et enrichissante.

9.1 L'accueil des familles

Les HGC ont la particularité d'accueillir régulièrement de nouveaux enfants. Cette intégration continue requiert des stratégies pour développer un lien de confiance avec l'enfant et ses parents, d'autant plus qu'en HGC, les enfants sont majoritairement présents à temps partiel. L'adaptation dans ce contexte prend plus de temps que lors d'une fréquentation à temps complet.

Du point de vue de l'éducatrice, le moment où les familles arrivent représente l'accueil et lorsqu'ils quittent, c'est le départ. Pour l'enfant et ses parents, il s'agit plutôt de la séparation et des retrouvailles⁸⁹. Voir ses moments de vie du point de vue de l'enfant et de ses parents influence directement la façon d'aborder et de soutenir les familles. Lors de la séparation, les parents et l'enfant vivent plusieurs émotions et manifestent des besoins variables. Faire preuve d'écoute et d'empathie facilite cette nouvelle expérience dans la vie de l'enfant et de ses parents et ouvre la porte à la création d'un lien de confiance. Le sentiment de sécurité se développe grâce à la constance et à la stabilité de l'éducatrice. Celle-ci fait preuve de patience et de bienveillance tout en sachant que chaque enfant, mais aussi chaque parent, est unique et a son propre rythme. L'adaptation est un processus qui prend du temps.



L'intégration d'un enfant ayant des besoins particuliers

Lors de l'intégration d'un enfant ayant des besoins particuliers, il importe que l'équipe de la HGC soit informée de ses besoins, des stratégies gagnantes ainsi que de ses habiletés, ses intérêts et ses forces. Les parents sont une précieuse source d'information pour renseigner et outiller l'éducatrice. En collaboration avec eux, l'équipe fait les ajustements nécessaires afin d'accueillir l'enfant de façon optimale. Les parents contribuent ainsi à une intégration harmonieuse.

9.2 La communication avec les parents

« Seul celui qui sait écouter pleinement peut communiquer efficacement⁹⁰. »

Une éducatrice à l'écoute, sincère et respectueuse développe une communication basée sur l'ouverture et l'authenticité. Répondre aux questions des parents et tenir compte de leurs suggestions, leurs idées et leurs attentes permet de créer une collaboration, un partenariat. L'éducatrice utilise des techniques d'écoute active (rétroaction, reflet, etc.) qui démontrent aux parents qu'elle est à leur écoute et cela les incite à approfondir leur réflexion. L'écoute active est à la base d'une communication harmonieuse.

Les parents ont besoin de reconnaissance et d'encouragement dans leur rôle de premier éducateur de leur enfant. Le rapprochement entre eux et l'éducatrice contribue à renforcer ce sentiment de compétence, ce qui influence positivement le développement de l'enfant. S'intéresser à eux et vouloir connaître leurs attentes et leurs besoins traduit très bien la volonté de l'éducatrice de faire équipe avec eux. C'est dans la volonté d'établir et d'entretenir des liens de confiance réciproques que chacun des partenaires, éducatrice et parents, saura au mieux soutenir l'enfant.



L'éducatrice qui soutient le parent fait confiance en sa capacité à trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Plutôt que de se comporter en experte lorsqu'un parent parle des difficultés vécues avec son enfant, l'éducatrice privilégie le questionnement pour qu'il puisse de lui-même trouver les causes et les solutions aux problèmes rencontrés.

Exemples

- o « À quel moment votre enfant adopte-t-il ce comportement ? »
- o « Est-ce qu'il est en colère lorsqu'il pose ces gestes ? »
- o « Quelle est votre réaction lorsque cela se produit ? »
- o « Quel est le résultat de votre intervention ? »
- o « Avez-vous essayé une autre intervention ? »

L'éducatrice valorise le rôle du parent par des commentaires positifs ou en prenant en note les remarques des enfants sur les moments de plaisir vécus avec leurs parents.

Exemple

« Antoine m'a dit que vous lui lisez souvent le livre de la grenouille qu'il aime tellement. C'est une excellente façon d'aider votre enfant à développer son goût pour la lecture et l'écriture. »

Prendre soin d'un enfant, c'est aussi impliquer les parents dans son développement, les informer de ses progrès, leur proposer de l'information sous forme de cafés-rencontres, de groupes d'échange, de conférences, de lectures, etc. C'est leur permettre de vivre des moments de plaisir et de complicité ensemble, en participant à des fêtes ou à des sorties familiales. C'est les inviter à s'impliquer dans des comités (comité journal, CA, etc.), à préparer une fête ou à animer une activité (par exemple, un parent musicien qui vient présenter son instrument et faire une activité musicale avec les enfants).

Chapitre 10

L'AMÉNAGEMENT

L'aménagement de la HGC est planifié de façon à respecter trois éléments fondamentaux : entretenir le sentiment de sécurité chez l'enfant, soutenir ses capacités d'autonomie et offrir des expérimentations variées et stimulantes. L'aménagement en coins contribue favorablement à instaurer ces éléments fondamentaux.

Qu'est-ce qu'un coin ?

C'est une zone du local réservée à une fonction pratique et/ou ludique : espace commun, jeu, zone par âge, repas, soins, etc.

L'aménagement en coins permet à l'enfant de jouer dans un espace organisé où il retrouve facilement les jouets. Il a l'occasion de faire des choix afin de manipuler, toucher, explorer et transformer le matériel à sa guise. Ce type d'aménagement comporte aussi des avantages pour l'éducatrice qui profite d'une meilleure organisation de l'espace et mesure plus facilement l'intérêt des enfants pour le matériel. Les coins facilitent l'accessibilité et le rangement du matériel.

Le mobilier de la HGC est polyvalent et l'aménagement est flexible pour permettre de modifier l'espace et de varier le matériel en fonction des besoins et des intérêts des enfants. Les coins sont aménagés dans un local contenant des éléments de base qui assurent le bon fonctionnement au quotidien ainsi que la santé et la sécurité des enfants.

- Une table et des chaises à la hauteur des enfants pour les collations, les repas, les arts, les jeux de table, etc. ;
- Un lavabo à la hauteur de l'éducatrice et un autre à la hauteur des enfants ou un seul, mais muni d'un marche-pied ;
- Une toilette à la hauteur des enfants ou avec un marchepied, adjacente au local ou du moins, à proximité ;
- Une table à langer avec un marchepied pour favoriser l'autonomie des enfants qui marchent et préserver la santé dorsale de l'éducatrice ;
- Des meubles de rangement pour chaque coin, solides et sécuritaires, rendant accessible le matériel aux enfants (ranger les jouets les plus lourds en bas et les plus légers en hauteur) ;
- Des matelas de sol pour le coin moteur et le coin des poupons ;
- Des bacs de rangements de grandeurs variées, légers et solides ;
- Des zones sur les murs dédiées à l'affichage de pancartes, de pictogrammes, des œuvres des enfants et des zones vides, pour éviter de surcharger visuellement la HGC ;
- Des cache-prises dans les prises électriques.

Les coins sont disposés de façon à ce que l'éducatrice voie l'ensemble des enfants d'un seul regard. Elle assure une surveillance constante. Les coins sont délimités par un tapis, du ruban adhésif de couleur collé au plancher et/ou des meubles de rangement qui servent de cloison. Ces délimitations aideront les enfants à mieux comprendre la disposition et l'aménagement du local. L'éducatrice identifie les coins, les bacs et l'emplacement du matériel par des dessins, des pictogrammes ou des photos, pour en faciliter la recherche et le rangement. Entre les coins, des aires de circulation sécuritaires favorisent les déplacements des enfants d'un espace à l'autre.



Les Jardins du coin Chicoutimi-Nord

L'aménagement permanent

Pour favoriser la sécurité affective, l'autonomie et l'adaptation de l'enfant à la HGC, il est recommandé de créer un aménagement permanent. Dans ce type d'aménagement, le local contient des coins qui demeurent toujours aux mêmes endroits. Des jeux et des jouets spécifiques sont accessibles en tout temps (blocs, poupées, livres, crayons et papier, casse-têtes, etc.).

Il est avantageux pour l'enfant d'avoir une stabilité au niveau de l'environnement de la HGC. Il développe ainsi des repères qui le rendent autonome pour retrouver le matériel dont il a besoin. Il apprend également à développer sa créativité en utilisant le même matériel de diverses façons.

L'inconvénient d'un aménagement permanent est qu'il permet peu d'adapter le local aux intérêts et aux besoins des enfants. Cela représente un obstacle aux initiatives des enfants qui, par exemple, veulent jouer tous ensemble dans le coin de jeux symboliques, ont besoin de plus d'espace pour bouger, ont le projet de peindre une grande murale collective ou encore de construire une cabane. S'adapter aux besoins des enfants est au cœur même du PÉ puisque chaque enfant est unique. L'idéal consiste à maintenir une certaine stabilité dans l'aménagement tout en demeurant flexible en fonction des intérêts, des besoins et des initiatives des enfants.

10.1 Les coins en HGC

Dans chaque coin, les jouets sont à la portée des enfants. Ils sont classés en ordre : les figurines sont rangées dans un même bac, les animaux dans un autre, etc. Chaque jouet a sa place de rangement qui est identifiée par un pictogramme ou une photo. Le matériel est abondant, varié et se transforme au gré des enfants. L'espace est assez grand pour permettre aux jeux des enfants de s'étendre. Les coins en HGC sont :

- Coin des familles ;
- Coin rassemblement ;
- Coin repas ;
- Coin d'arts ;
- Coin de jeux de table ;
- Coin manipulation et construction ;
- Coin de jeux symboliques ;
- Coin lecture ;
- Coin moteur ;
- Coin exploration ;
- Coin solitaire ;
- Coin des poupons ;
- Coin des plus vieux ;
- Coin repos.

Coin des familles

Comme vu précédemment dans les chapitres 6 et 9 sur l'approche de l'apprentissage actif et du partenariat avec les parents les enfants apprennent dans l'action, et l'accueil des parents fait partie intégrante des interventions de l'éducatrice. Le coin des familles se prête bien à la combinaison de ces deux fondements du PÉ. En aménageant ce lieu de manière à prioriser l'autonomie des enfants et des parents, il devient une belle source d'informations et d'apprentissages pour tous. Ce lieu comprend souvent le vestiaire, et idéalement, une chaise pour que le parent puisse s'y installer avec son enfant afin de faciliter la séparation et de favoriser les retrouvailles. Ce coin crée de nombreuses occasions d'échanges avec le parent : expliquer l'approche pédagogique utilisée dans la HGC, faire ressortir les progrès de l'enfant depuis son arrivée, partager des trucs pour soutenir les apprentissages à la maison, etc. Le coin des familles aide l'éducatrice à mieux connaître l'enfant et ses parents. Il permet de créer des liens avec ces derniers, en leur démontrant l'intérêt de la HGC pour leur implication et leur participation aux activités. C'est une occasion pour eux d'apprivoiser peu à peu ce nouveau milieu de vie, de rencontrer les éducatrices, d'observer ce qui se passe dans la HGC et de croiser d'autres parents.

Coin rassemblement

Ce coin est un espace qui permet de regrouper tous les enfants pour divers motifs ou activités : animer la causerie, organiser différentes activités de groupe comme danser, chanter, mimer, écouter de la musique, entendre une histoire, assister à un petit spectacle, etc. Dans plusieurs HGC, le coin rassemblement s'organise souvent en déplaçant tables, chaises ou meubles, selon les besoins. Il est intéressant d'inviter les enfants à prendre chacun un petit coussin pour s'asseoir, ou encore, d'avoir un matelas ou un tapis de sol pour plus de confort.



Coin repas

Ce coin est aménagé de façon sécuritaire et confortable afin de permettre à chaque enfant d'en profiter agréablement. Il permet à l'éducatrice de faire le service du repas sans changer de pièce, de façon à ce qu'elle voit les enfants en tout temps. La table et les chaises sont à la hauteur des enfants et adaptées selon leur âge. En ce sens, les chaises donnent l'occasion aux enfants qui commencent à marcher ou à se traîner d'y grimper par eux-mêmes. Quant aux pousins, l'idéal est de les installer dans des sièges qui leur permettent d'être à la hauteur de tous les enfants, au cours des repas. Ils peuvent ainsi participer à la vie du groupe et réagir à cet environnement. Plus le mobilier est adapté aux enfants, plus ils ont l'occasion de développer leur autonomie, leur confiance et leur estime d'eux-mêmes.

Coin d'arts

Ce coin englobe les arts plastiques : peinture, dessin, découpage, collage, modelage. Il n'est pas nécessaire de faire une activité animée pour que l'enfant puisse développer ses habiletés et sa créativité par l'art. Comme chaque enfant est unique et est le principal acteur de son développement, il profite de tous les moments de la journée pour explorer les divers médiums mis à sa disposition. L'aménagement de ce coin nécessite une table, des chaises, un point d'eau et un meuble de rangement contenant du matériel d'arts, à la hauteur des enfants et accessible en tout temps.

Coin de jeux de table

Les jeux de table incluent les casse-têtes, les jeux d'enfilage, de mémoire, de société, de recherche et trouve, de logique, et tout autre jeu qui développe la motricité fine, mais également la logique, la mémoire, l'observation, la classification, la sériation, la résolution de problèmes, etc. À la table, l'enfant joue assis, mais il est aussi possible qu'il ait envie de jouer debout, ce qui lui permet d'être sédentaire moins longtemps et favorise le développement de son tonus musculaire.



Coin manipulation et construction

Le coin manipulation et construction « a pour objectif premier d'amener l'enfant à construire des structures où il découvrira et approfondira les différentes relations spatiales⁹¹ » : remplir et vider, assembler et démonter, associer deux objets, modifier le matériel, comparer des objets selon leur grosseur, leur forme et leur couleur, former des séquences d'objets de mêmes caractéristiques (gros, petits, rouges, ronds, carrés), etc. Dans ce coin, les enfants expérimentent selon leur stade de développement : les plus jeunes vident et empilent, les plus vieux construisent et transforment, chacun à leur rythme. Des blocs variés : bois, plastique, carton et mousse y sont à l'honneur. Le matériel de récupération (boîtes de mouchoirs vides, plaques de polystyrène, rouleaux de papier de toilette) fait aussi office de blocs originaux qui stimulent la créativité des enfants. Dans ce coin, l'enfant manipule du matériel de jeu symbolique tel que les voitures, les dinosaures, les figurines, les animaux et les habitats de chacun (ferme, maisonnette, garage), etc. C'est l'emplacement idéal pour y ranger les grands casse-têtes à assembler au sol. Cet espace de jeu permet aux enfants de développer leur imagination ainsi que leurs habiletés sociales.



Coin de jeux symboliques

Le coin de jeux symboliques permet à l'enfant de mieux comprendre son environnement et le monde qui l'entoure. En recréant à sa manière différentes situations de son quotidien, il met à profit ses connaissances, apprend des autres et exprime ses émotions. Ce coin s'adapte aisément à la réalisation des idées et des projets des enfants. Avec le soutien de l'éducatrice, c'est ainsi que ce coin se transforme en site de camping ou en clinique vétérinaire.

Coin lecture

L'accès à des livres variés est essentiel au développement du langage, à l'éveil à la lecture et à l'écriture. Il ne faut pas oublier non plus leurs effets sur l'imaginaire des enfants. Cet espace est un coin de détente pour les enfants qui peuvent s'y reposer et créer des liens avec les autres en regardant des livres.

Coin moteur

Plusieurs éducatrices pensent que leur HGC n'est pas assez grande pour y installer un coin moteur. Pourtant, cet espace est très important pour le développement physique et moteur des enfants. Ce coin vient répondre à leur besoin intrinsèque et constant de bouger des enfants. C'est donc primordial de disposer d'un petit espace pour que les enfants puissent sauter, courir sur place, se rouler, danser, faire des poses de yoga, grimper, etc. Un matelas de sol et des oreillers, des coussins ou des blocs modulaires en mousse permettent aux enfants de grimper sans danger. Ce coin répond aux besoins des plus jeunes d'expérimenter leurs habiletés motrices, et aux plus vieux de se dépenser dans le plaisir.



Coin exploration

Ce coin permet à l'enfant de vivre des expériences sensorielles multiples. Un simple bac posé sur une petite table suffit à faire vivre diverses découvertes aux enfants. Ce bac contient, en alternance, de l'eau, du sable, des pâtes cuites, des papiers déchiquetés, de la terre, des légumineuses sèches (pas pour les 3 ans et moins). L'éducatrice y ajoute des contenants, des cuillères, des tasses à mesurer, etc. L'enfant y va quand il le souhaite en portant, au besoin, un tablier. Ces explorations lui font vivre des expériences stimulantes pour ses sens et pour toutes les dimensions de son développement.

Coin solitaire

Le coin solitaire est un petit espace qui permet à l'enfant timide, en pleurs, anxieux, ou qui a tout simplement envie de se soustraire du groupe, d'avoir un endroit douillet et sécurisant pour le faire. Les premières présences en HGC, l'inexpérience de la vie de groupe et les situations de conflits peuvent engendrer différentes réactions. Ce coin est un moyen pour l'enfant, avec le soutien de l'éducatrice, de s'apaiser et de se sécuriser ou tout simplement, de se retrouver seul, au calme, durant quelques minutes.



Coin des pouspons

Le poupon a besoin de se sentir en sécurité. Un coin douillet aide à développer ce sentiment de sécurité chez les bébés, qui est essentiel à leur développement global. Situé le plus loin possible des allées et des venues (portes, toilettes, casiers, etc.) et à l'abri des plus vieux, le coin des pouspons offre une vue sur l'ensemble des activités. Le poupon apprivoise de loin et en douceur son nouvel environnement. L'éducatrice s'y installe confortablement pour le consoler, le rassurer et le soutenir dans son jeu. En groupe multiâge, ce coin est accessible à tous les enfants, si l'espace le permet. La présence de la fratrie du bébé auprès de lui le rassure.

Coin des plus vieux

Les plus vieux ont des capacités et des aptitudes à développer qui nécessitent du matériel de plus petite taille. Celui-ci pouvant être dangereux pour les plus jeunes, l'éducatrice aménage un espace de jeu pour les enfants de 3 ans et plus. Cette zone du local, avec un accès bloqué aux plus jeunes, contient des jeux tels que : petits blocs, petites voitures, jeux d'assemblage avec des petits morceaux, jeux d'enfilage avec de petites perles, etc. De cette façon, les plus jeunes ont le reste du local pour explorer, et les plus vieux peuvent répondre à leurs intérêts et leurs besoins de manière sécuritaire pour tous.

Coin repos

Au cours d'une période de garde, les enfants ont majoritairement besoin de prendre du temps pour se reposer afin de refaire le plein d'énergie nécessaire à leur développement. Cela varie en fonction de la durée de la présence à la HGC (demi-journée, journée complète) et de la routine de l'enfant. Il est nécessaire d'offrir un endroit calme et confortable qui répond au besoin de s'arrêter, de se reposer ou de dormir. Si la HGC profite d'une pièce fermée ou isolée, l'aménagement de ce coin dédié à la sieste devient permanent. Des matelas ou des lits de bébé répondant aux normes de sécurité sont disponibles dans ce local. Les lumières sont fermées et des toiles semi-opaques laissent filtrer un peu de lumière afin de voir les enfants. La présence d'une éducatrice est exigée jusqu'à ce que tous les enfants soient endormis. Par la suite, l'éducatrice a une vision sur le local via une fenêtre d'observation et elle a aussi l'option d'ajouter un émetteur-récepteur pour entendre les enfants. S'il n'y a pas de possibilités pour l'éducatrice d'observer via une fenêtre, celle-ci demeure dans cette pièce pour toute la durée de la sieste de façon à assurer une surveillance constante. Les éducatrices qui n'ont pas de local de sieste disposent les matelas à travers les coins du local de la HGC, sans déplacer l'aménagement.

10.2 L'espace restreint maximisé

Plusieurs HGC ont l'impression qu'elles ne peuvent se permettre d'aménager un si grand éventail de coins, faute d'espace. Même dans de petits espaces, il est possible d'offrir plusieurs coins aux enfants en les jumelant. En maximisant l'espace grâce à quelques astuces, l'éducatrice aménage les coins essentiels qui offrent une variété d'occasions d'apprentissage :

- Coin manipulation et construction : comprenant un meuble de rangement et un tapis d'auto ;
- Coin jeux symboliques : comprenant un meuble de rangement et au minimum une cuisinette et une petite table jouet avec des bancs ou des chaises ;
- Coins d'arts, coin de jeux de table et coin repas : jumeler ces 3 coins avec un meuble de rangement commun pour les coins d'arts et de jeux de table ;
- Coin moteur : nécessite seulement l'espace d'un matelas de sol (format en fonction de l'espace disponible) ;
- Coin solitaire : nécessite un tout petit espace comme une boîte de carton ou l'espace perdu entre 2 meubles le long d'un mur ;
- Coin lecture : disposer des livres dans tous les coins pour épargner l'espace que prend un coin lecture. L'important est que le livre fasse partie de l'univers des enfants et qu'il soit perçu comme un jouet qu'il est possible de prendre et manipuler à sa guise ;
- Coin des poupons : seulement nécessaire dans les cas où la HGC accueille des enfants de 18 mois et moins ;
- Coin des familles : une petite chaise à l'entrée du local, la chaise berçante utilisée dans le coin poupon ou une chaise du coin repas ;
- Coin rassemblement : inviter les enfants à s'asseoir autour de la table et animer la causerie durant la collation ;
- Coin repos : seulement si les enfants dorment à la HGC. Disposer les matelas au travers de l'aménagement sans rien déplacer.



10.3 Le matériel

Le matériel ne se limite pas seulement aux jouets. Il s'agit aussi des matériaux de récupération (contenants de plastique, boîtes de carton, etc.), d'éléments de la nature, d'outils, d'objets d'usage courant (chaudrons, valises, etc.) et d'appareils de toutes sortes⁹². Le matériel est :

Disposé afin qu'il soit visible et accessible aux enfants et qu'ils puissent le prendre et le ranger facilement par eux-mêmes.

Sécuritaire, ne présentant aucun danger, ce qui nécessite de l'inspecter régulièrement.

Varié et de différents types⁹³ :

- o Jeu d'exercice et d'exploration : jeu sensoriel et moteur qui produit des effets et des résultats immédiats et qui permet à l'enfant de répéter ses gestes. Ex. : manipuler des hochets, sauter à la corde, tirer des objets, explorer des textures, franchir un parcours moteur, danser, etc. ;
- o Jeu d'assemblage : jeu qui consiste à réunir, à combiner, à agencer, à monter plusieurs éléments pour former un tout en vue d'atteindre un but précis. Ex. : attacher des perles, faire un casse-tête, construire avec des blocs, etc. ;
- o Jeu symbolique : jeu permettant de faire semblant, d'imiter les objets et les autres, de jouer des rôles, de créer des scénarios, de représenter la réalité au moyen d'images ou de symboles. Ex. : se déguiser, faire parler des figurines ou des marionnettes, inventer des histoires ou des scénarios, imiter, faire semblant, etc. ;
- o Jeu de règles : jeu comportant des consignes précises à respecter et des règles acceptées par les joueurs. Ex. : jeux de table, jeux de groupe avec des consignes à suivre, faire un sport, etc.

En quantité suffisante, pour permettre à plusieurs enfants de le manipuler.

Adapté à l'âge des enfants et à leur développement.

Nettoyé et désinfecté fréquemment.

Composé d'objets familiers et recyclés.

Polyvalent, pour que l'enfant puisse l'utiliser de diverses manières et lui donner plusieurs utilisations.

Réparti dans différents coins pour favoriser des utilisations différentes.

Choisi en fonction de l'intérêt qu'il suscite chez les enfants.

Représentatif des diversités culturelles des familles qui fréquentent la HGC.

Axé sur la promotion des relations égalitaires en suscitant le même intérêt chez les filles et les garçons.

10.4 L'aménagement de la cour extérieure

« Quand ils sont dehors, les jeunes sont en moyenne deux fois plus actifs physiquement⁹⁴. »

Les effets bénéfiques du jeu extérieur sont nombreux. Ces bienfaits peuvent être ressentis autant en milieu urbain que rural, en jouant dans la cour extérieure de la HGC, au parc municipal ou dans un boisé. Le jeu extérieur :

- Contribue au développement des habiletés physiques et psychomotrices ;
- Améliore la santé mentale de l'enfant, son bien-être émotionnel et son humeur ;
- Favorise le développement de la créativité de l'enfant puisqu'il joue dans un environnement plus libre et avec moins de contraintes qu'à l'intérieur⁹⁵ ;
- Offre des occasions d'apprentissage en matière de prise de risques adaptées à son niveau de développement. L'enfant apprend à se faire confiance, mais aussi à demander de l'aide de façon appropriée et au bon moment.

Le jeu extérieur a un impact bénéfique sur les quatre dimensions du développement. Par exemple, il permet aux enfants de prendre des risques et de prendre confiance en leurs capacités, de développer des habiletés psychomotrices, de favoriser l'alimentation et le sommeil, de manipuler, de transformer le matériel et d'enrichir le vocabulaire. De plus, l'environnement extérieur propose des expériences et des sensations différentes : le chant des oiseaux, le son des bottes de pluie dans une flaque d'eau, la sensation du vent sur la peau, l'odeur du gazon fraîchement coupé, la température de la neige, la texture du sable sous ses pieds ou de la terre dans ses mains, etc.

La cour extérieure est une continuité du local de la HGC. L'éducatrice aménage la cour selon les saisons et les intérêts des enfants, en offrant du matériel et des moments de jeu variés. L'aménagement en coins à l'extérieur, favorise le jeu libre et actif et une plus grande diversité d'occasions d'apprentissage pour les enfants⁹⁶. Elle planifie suffisamment de temps pour que les enfants s'investissent dans leur jeu.



Exemple

L'éducatrice de la HGC a aménagé plusieurs coins dans la cour extérieure⁹⁷ :

- *Un coin de jeux symboliques contenant une cuisinette, de la vaisselle, des aliments, des poupées avec des poussettes, des déguisements, une menuiserie et des outils ;*
- *Un coin moteur contenant des vélos, des balles et des ballons, des cerceaux et un tunnel ;*
- *Un coin d'arts avec un chevalet, des grandes feuilles, de la craie, des pinces, des bols d'eau et de la peinture à l'eau ;*
- *Un coin exploration dans le carré de sable avec des chaudières, des pelles, des dinosaures et des voitures ;*
- *Un coin de jeux d'eau avec une piscine et des pulvérisateurs remplis d'eau ;*
- *Un coin d'ombre pour que les enfants se cachent un peu du soleil lors des jours plus chauds. Ce coin est aussi l'espace pour les poupons ;*
- *Dans le cabanon, l'éducatrice a fait installer des tablettes et des bacs pour bien organiser et ranger le matériel.*



Certaines HGC n'ont pas la chance d'avoir une cour extérieure. Elles utilisent les espaces publics et municipaux à proximité : parc, terrain de soccer, boisé, etc. Le transport de matériel devient alors un défi pour l'éducatrice qui doit faire des choix. Pour éviter de transporter du matériel, l'éducatrice peut être tentée de privilégier un parc contenant des modules de jeu. Cependant, elle doit savoir que la présence de modules de jeu a un pouvoir d'attraction sur les enfants, mais que des chercheurs ont constaté que les environnements naturels, c'est-à-dire des environnements comportant moins d'équipements fixes, augmentent le niveau d'activité physique des enfants⁹⁸. Les enfants seront plus actifs avec des jouets moteurs (balles, ballons, cerceaux, etc.) ainsi que des éléments de la nature (branches, feuilles, sable, etc.)⁹⁹.

Le besoin de bouger est intrinsèque chez l'enfant. Que ce soit dans la cour de la HGC ou au parc, il est essentiel que l'enfant ait accès à un environnement qui lui permette de répondre à son besoin d'être actif, à l'extérieur comme à l'intérieur¹⁰⁰.

Chapitre 11

L'ORGANISATION DES MOMENTS DE VIE

Les moments de vie sont tous les instants vécus à la HGC, de l'arrivée au départ de l'enfant. Ils incluent les moments de routine, de transition et de jeu intérieur et extérieur. La période de garde de la HGC est variable, entre quelques heures et une journée complète. Les enfants vivront différents moments de leur routine habituelle à la HGC. Ils ont besoin de stabilité et de répétition pour s'intégrer à un nouveau milieu. Une routine stable et souple, adaptée aux enfants, les aide à développer un sentiment de sécurité et favorise la diminution du stress de l'intégration.



Une organisation équilibrée et harmonieuse des moments de vie implique de la part de l'éducatrice, l'utilisation du processus de l'intervention éducative :

- Observer les intérêts, les habiletés et les besoins des enfants et du groupe ;
- Organiser le temps et l'aménagement de façon à favoriser le jeu libre et actif ;
- Planifier des routines, des transitions, des activités ouvertes et animées ;
- Intervenir pour répondre aux besoins, accompagner les comportements et soutenir le développement des enfants ;
- Réfléchir et rétroagir sur l'organisation du temps, du jeu, de l'aménagement, des interventions, etc.

11.1 L'horaire quotidien

Organiser les moments de vie débute par l'instauration d'un horaire quotidien. Cet horaire est stable et conserve la même séquence tous les jours. Il est aussi flexible et doit être adapté aux besoins des enfants présents. Il permet à l'éducatrice de planifier, d'organiser et d'intervenir en fonction de ses observations. Enfin, il donne à l'enfant un cadre qui le sécurise par sa régularité.

Exemple

Horaire quotidien d'une journée complète à la HGC

- 8h00 Accueil, jeu libre et actif (intérieur ou extérieur) et arrivée progressive des enfants*
- 9h00 Lavage des mains et collation*
- 9h30 Rassemblement pour la causerie*
- 9h45 Jeu libre et actif, activité ouverte ou animée*
- 10h30 Routine d'habillage/déshabillage et jeu extérieur*
- 11h30 Lavage des mains et repas*
- 12h15 Préparation à la sieste et jeux proposés par l'éducatrice*
- 13h00 Sieste et relaxation*
- 14h30 Réveil et lavage des mains*
- 15h00 Collation*
- 15h30 Jeu libre et actif intérieur ou extérieur et départ progressif des enfants*

11.2 Les moments de vie

Les moments de vie, tous liés aux besoins de l'enfant, comprennent les routines, les transitions et les moments de jeu intérieur et extérieur.

Les routines sont des moments de vie qui reviennent quotidiennement. Elles sont prévisibles, obligatoires et répondent généralement aux besoins physiologiques de l'enfant (manger, dormir, se sentir propre et se reposer)¹⁰¹. Une réponse adéquate à ceux-ci sécurise l'enfant et contribue à nourrir son estime de lui. Quand ses besoins sont comblés, l'enfant se concentre mieux et se sent plus disposé à découvrir son environnement. Les routines sont ainsi importantes dans la séquence des activités de l'horaire quotidien. Elles contribuent au développement des enfants, et pour l'éducatrice, elles représentent des occasions propices pour créer des liens de confiance avec chacun. Les moments de routine sont :

- L'accueil et le départ ;
- L'habillage et le déshabillage ;
- Les rassemblements ;
- Le lavage des mains ;
- Les collations et le repas ;
- Le changement de couches ;
- L'utilisation des toilettes ;
- La sieste et la relaxation.

Les transitions sont simples et courtes et servent de liens entre deux moments de vie¹⁰². Elles permettent d'organiser le passage d'un moment de vie à un autre. Les transitions sont des sources d'apprentissage pour les enfants. Elles exigent de l'ingéniosité de la part des éducatrices pour encourager les enfants à terminer une activité et en débiter une autre. Les activités de transition regroupent :

- Le rangement ;
- Les déplacements ;
- Les attentes inévitables.

Les moments de jeu intérieur et extérieur sont répartis dans l'horaire et peuvent prendre différentes formes et regroupements selon les intentions éducatives visées. Les moments de jeu suivants s'adaptent au regroupement en multiâge et à l'approche de l'apprentissage actif, tout en respectant les besoins spécifiques de chaque enfant.

- Le jeu libre et actif ;
- Les activités ouvertes ;
- Les activités animées.

11.3 Les routines

L'accueil et le départ

En HGC, l'accueil des enfants est une période effervescente : prendre le temps d'accueillir chaque famille, écouter, répondre aux demandes, réconforter, consoler, rassurer, accompagner, prendre en notes et transmettre des informations. Il faut aussi coordonner le rangement des collations et des effets personnels, et s'assurer que chaque enfant a ce qu'il lui faut, selon les besoins de la HGC (couches, vêtements de rechange, doudou, biberon, etc.).

Le départ se passe sensiblement de la même manière. L'éducatrice partage avec les parents ses observations sur l'enfant, en discute avec eux, leur remet les effets personnels de l'enfant, etc. C'est une période très active de la journée.

L'habillage et le déshabillage

Apprendre à s'habiller puis à se déshabiller représente une multitude d'apprentissages pour l'enfant. Il fait face à de nombreux défis qui touchent son développement physique et moteur ainsi que cognitif, langagier, social et affectif tels qu'apprendre à enfiler son pantalon, mettre ses chaussures dans le bon pied, partager l'espace restreint du vestiaire avec les autres enfants, etc. L'éducatrice s'adapte à chaque enfant selon ses habiletés d'habillage et de déshabillage. Elle prévoit une période de temps adéquate pour favoriser les apprentissages dans une ambiance calme et sereine.

L'éducatrice invite les parents à apporter des vêtements adaptés à l'enfant qui favorisent son autonomie : chaussures avec velcro, pantalon à taille élastique, cache-cou, mitaines, etc. L'éducatrice comprend que l'enfant est capable de se déshabiller avant de savoir s'habiller. Elle le constate aisément avec certains poupons qui adorent enlever leurs chaussettes. L'éducatrice connaît les habiletés de l'enfant selon son âge et adapte ses attentes afin de soutenir les enfants dans leurs apprentissages. Elle sait que chaque enfant est unique et se développe à son propre rythme.



Les rassemblements

En HGC, les rassemblements servent entre autres à faire des causeries, à apprendre des comptines et des chansons, à la lecture d'un conte et également, à écouter les idées de jeu des enfants. Comme tous les enfants sont regroupés, c'est l'occasion de revenir sur certaines consignes, de faire un retour sur l'activité précédente ou encore de planifier les suivantes en distribuant les tâches et en expliquant le déroulement.



Le lavage des mains

Le lavage des mains est une des routines qui revient le plus régulièrement dans la période de garde. En effet, les enfants se lavent les mains en arrivant à la HGC, avant et après avoir mangé, après avoir utilisé les toilettes ou après un changement de couches, après s'être mouché, après avoir toussé ou éternué dans ses mains, après avoir joué dehors et à tout autre moment jugé nécessaire. Un lavage des mains efficace nécessite que les enfants appliquent les étapes. Cette routine est un apprentissage majeur pour l'enfant, qui apprend à prendre soin de lui et à développer son autonomie.

Les collations et le repas

Les collations et le repas sont des moments agréables, détendus et amusants. Ils permettent de regrouper l'ensemble des enfants. Certains mangent seuls, d'autres ont besoin d'aide, certains sont encore au biberon et d'autres, aux aliments, mais chacun participe à son rythme et selon ses besoins. Ces moments sont propices au développement de saines habitudes alimentaires.

Le changement de couches

L'éducatrice prévoit un moment précis pour le changement de couches. Elle priorise cependant la réponse aux besoins de l'enfant en la changeant lorsque c'est nécessaire. Tout comme les moments de vie précédents, cette routine est une source d'apprentissages multiples et également, un moment opportun pour créer un lien privilégié. Le changement de couches est un moment intime pour l'enfant qui lui demande de développer une confiance envers son éducatrice. Le lien de confiance se forgera grâce à une éducatrice douce, patiente, compréhensive et qui s'adaptera à l'enfant et à son ressenti.

L'utilisation des toilettes

L'utilisation des toilettes se fait selon les besoins de l'enfant. Au moment d'aller jouer dehors ou avant la sieste et la relaxation, l'éducatrice invite les enfants à s'y rendre pour éviter qu'ils aient envie lors de l'activité suivante. En sachant qu'il a la liberté d'utiliser les toilettes selon ses besoins, l'enfant fait ainsi l'apprentissage de la propreté.

La sieste et la relaxation

Comme les enfants n'ont pas les mêmes besoins de sommeil et que l'accueil de poupons en HGC est fréquent, il importe d'instaurer dans l'horaire quotidien un moment précis pour faire une sieste, se reposer, s'arrêter ou se relaxer. Il importe de respecter les besoins individuels de chaque enfant concernant le sommeil, car la période de repos vise à le sensibiliser aux différents besoins de son corps : le besoin de bouger, de manger et aussi celui de se reposer. Il apprend ainsi à identifier les indices associés à ceux-ci. Chaque enfant profite de cette période de repos pour relaxer et refaire le plein d'énergie.

11.4 Les transitions

Le rangement

Le rangement du matériel fait partie intégrante des activités, et l'éducatrice prévoit du temps, à la fin d'un moment de jeu, pour le réaliser. Les raisons pour demander aux enfants de ranger sont nombreuses :

- C'est une tâche régulière et inévitable dans pratiquement tous les moments de vie ;
- C'est une façon de retrouver facilement le matériel ;
- C'est la meilleure méthode pour organiser l'environnement, afin qu'il soit sécuritaire et invitant ;
- Cela permet aux enfants de mieux voir le matériel disponible ;
- Cela est nécessaire lorsque plusieurs personnes utilisent un même espace en même temps ;
- Cela informe les enfants de la fin d'un moment de jeu et leur donne une meilleure compréhension du déroulement de la journée ;
- Cela encourage la responsabilisation et l'autonomie ;
- Le rangement offre aussi aux enfants l'occasion d'approprier leur environnement et de continuer leurs apprentissages en classant et en triant le matériel de jeu.

Comme l'enfant apprend par le jeu, rendre le rangement amusant est une stratégie qui facilitera cette routine.

Les déplacements

Les déplacements sont fréquents et planifiés de façon à être efficaces et sécuritaires. En HGC, les déplacements sont utilisés, soit pour changer de local (se rendre au vestiaire, dans la grande salle), soit pour se rendre aux toilettes (quand elles sont en dehors de la HGC) et pour les sorties à l'extérieur. L'éducatrice prépare et rassure les enfants qui vivent de l'insécurité face à cette transition.

Les attentes inévitables

Les attentes inévitables surviennent lorsqu'un enfant est prêt, ses mains sont lavées, il est habillé pour aller jouer dehors, etc., et qu'il attend que les autres enfants terminent eux aussi la tâche avant de pouvoir passer à la prochaine étape. Il faut savoir qu'attendre est un défi pour l'enfant. Plus l'éducatrice sait organiser ces moments, plus ceux-ci deviendront des occasions d'apprentissage. Offrir du matériel et des jeux aux enfants leur permet de patienter plus facilement en attente de la prochaine étape : manger la collation, sortir dehors, etc. L'éducatrice qui appelle les enfants à tour de rôle pour qu'ils viennent se laver les mains évite des attentes inutiles.

Le temps passé dans les routines et les transitions

Le temps passé dans les routines et dans les transitions représente plus de 50 % de la journée avec un groupe d'enfant de 3 à 5 ans, et jusqu'à 80 % de la journée, lorsqu'il y a des enfants plus jeunes. Comme les routines et les transitions se répètent, elles offrent des occasions d'apprentissage extraordinaires à l'enfant : développer son autonomie, son langage, sa tolérance à la proximité, attendre son tour, avoir des repères temporels, etc.



11.5 Les moments de jeu intérieur et extérieur

« L'enfant ne joue pas pour apprendre, il apprend parce qu'il joue¹⁰³. »

Jean Epstein

De caractère spontané, le jeu se caractérise avant tout par le plaisir qu'il procure, et c'est pourquoi l'enfant s'y investit avec grand intérêt et y consacre beaucoup de temps. Quel que soit son type ou sa forme, le jeu présente des défis à relever, des problèmes à résoudre et des règles à respecter. À travers le jeu, l'enfant explore, manipule, découvre et comprend le monde qui l'entoure. Il apprend et se développe à son rythme dans le plaisir et selon ses besoins et ses goûts¹⁰⁴.

Le jeu évolue au fur et à mesure que l'enfant grandit. Les étapes de l'évolution du jeu chez l'enfant sont¹⁰⁵ :

- Jeu solitaire (0 et plus) : l'enfant joue seul, il satisfait ses propres besoins et est absorbé par son jeu ;
- Jeu spectateur (0 et plus) : il observe, analyse et tente de comprendre ce que les autres font pour par la suite imiter, mais sans jouer avec eux ;
- Jeu parallèle (2 ans et plus) : l'enfant accepte que l'autre joue près de lui, avec le même matériel de jeu sans toutefois le partager. Les enfants ne jouent pas dans un but commun ;
- Jeu associatif (3 ans et plus) : les enfants jouent ensemble, ils se parlent et partagent leurs jouets. Ils échangent des idées, mais ont chacun leur propre but ;
- Jeu coopératif (4 à 5 ans et plus) : les enfants partagent un but commun et jouent à deux ou en groupe. Chaque enfant assure un rôle actif pour planifier et structurer le jeu en collaborant avec les autres. Ils s'imaginent des rôles et des scénarios de jeu ;
- Début du jeu compétitif (6 ans et plus) : l'enfant se mesure à lui-même et aux autres dans le but d'améliorer ses habiletés¹⁰⁶. Les enfants se regroupent pour se mesurer les uns aux autres pour établir une supériorité et déterminer qui est le meilleur.

Le processus de l'intervention éducative¹⁰⁷ (chapitre 7) permet à l'éducatrice de planifier des moments de jeu qui répondent aux besoins de chaque enfant :

- L'observation : l'éducatrice observe les enfants pour connaître leurs intérêts, leurs besoins et leur rythme de développement. Les observations permettent d'identifier une intention éducative qui oriente le choix du moment de jeu approprié, du matériel à offrir, de l'aménagement, des interventions ou du soutien nécessaire ;
- La planification et l'organisation : l'éducatrice offre des moments de jeu qui tiennent compte de ses observations et des principes de l'apprentissage actif. Les situations d'apprentissage proposées sont orientées par ses intentions éducatives. Elle peut aussi proposer une activité qui rejoint ses intérêts ou une thématique spéciale (fêtes spéciales, le développement des habiletés sociales, les saisons, etc.). L'éducatrice planifie selon les suggestions et les idées des enfants afin de leur proposer des moments de jeu sur mesure. Ils sont d'autant plus motivés à participer activement s'ils ont pris part à la planification. L'éducatrice organise les moments de jeu en trois temps (déclencheur, déroulement, retour). Elle planifie aussi les interventions, le matériel et l'aménagement du local ;
- L'action éducative : pendant les moments de jeu, l'éducatrice observe, soutient, guide, accompagne et anime en favorisant l'intervention démocratique. Elle est à l'écoute des besoins des enfants et s'adapte selon le contexte et leurs intérêts ;
- La réflexion et la rétroaction : l'éducatrice fait un retour et se questionne sur les moments de jeu offerts aux enfants, elle évalue leur pertinence et leur qualité et elle s'assure que ceux-ci sont adaptés aux intérêts, aux besoins et au rythme de développement des enfants.

11.5.1 Le jeu libre et actif

Le jeu libre est spontané et initié par l'enfant, il n'a pas de but, pas de règle autre que d'apporter du plaisir. L'enfant décide sans contraintes le coin de son choix, le matériel qu'il veut utiliser, la façon dont il veut l'utiliser et avec qui il veut jouer (individuellement ou en s'associant avec d'autres enfants). Il s'engage activement dans son jeu, en répétant et en exagérant les gestes ou les situations connus, lui permettant ainsi de faire de nouveaux apprentissages. Le jeu libre permet à l'enfant de représenter sa vision du monde et il est une source d'apprentissage qui soutient toutes les dimensions du développement (sociale et affective, physique et motrice, cognitive et langagière)¹⁰⁸.

En jouant, l'enfant se développe à son rythme selon ses besoins et ses intérêts. Il apprend à s'exprimer, à expérimenter ; il construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa compréhension du monde. Il façonne aussi sa personnalité, son imaginaire, sa créativité et ses habiletés sociales. Enfin, il apprend à interagir avec ses pairs et avec les éducatrices et à résoudre des problèmes¹⁰⁹.

Le jeu actif inclut toute activité ludique qui entraîne un mouvement, sollicitant différentes parties du corps de l'enfant selon des intensités variées (faibles à élevées). Le plaisir est primordial. Le jeu actif est encouragé, soutenu et offert le plus souvent possible pour que l'enfant prenne plaisir à bouger et à développer ses habiletés psychomotrices. Le jeu actif permet à l'enfant de développer la dimension physique et motrice, mais il est essentiel pour toutes les autres dimensions également. En bougeant, l'enfant prend confiance en ses capacités, il développe son autonomie, il interagit et échange avec ses pairs et il développe sa compréhension du monde. Les moments de jeu extérieur favorisent le jeu actif puisque les enfants ont plus d'espace pour bouger et faire des jeux d'intensité élevée¹¹⁰ : courir, grimper, crier, faire du vélo, pousser des chariots, se balancer, se chamailler, garder son équilibre sur une poutre, transporter des chaudières de sable, etc.

L'enfant actif physiquement développe des habitudes qui s'avèrent profitables pour toute sa vie. Pour l'enfant, bouger permet d'évacuer les surplus d'énergie, de gérer ses émotions, d'améliorer sa concentration, sans compter tous les autres bienfaits sur l'ensemble des dimensions de son développement. Les jeux actifs se glissent facilement dans le quotidien : danser, jouer au ballon, marcher à quatre pattes pour faire un déplacement d'un local à l'autre, jouer avec de la pâte à modeler en position debout, etc. Ces jeux peuvent avoir lieu tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la HGC.

Le jeu libre et actif est une combinaison des deux. En jouant librement et en étant actif tout au long du jeu, l'enfant se développe de façon optimale¹¹¹.

L'éducatrice offre du soutien intentionnel et actif ainsi qu'une présence sécurisante et bienveillante qui permet à l'enfant d'explorer en toute confiance. L'environnement qu'elle aménage est motivé par une intention éducative qui permet à l'enfant de jouer et de bouger librement¹¹². Elle agrmente les coins avec du matériel varié et stimulant qui permet à l'enfant d'explorer et de manipuler activement. Elle reconnaît le jeu libre et actif comme un moment essentiel où l'enfant est en situation d'apprentissage et de résolution de problèmes. Elle encourage les projets, les réflexions, la recherche de solution et la créativité de l'enfant. Elle planifie suffisamment de temps (45-60 minutes) pour qu'il s'investisse pleinement dans son jeu.



Exemple

L'éducatrice a observé et pris en note les intérêts des enfants lors de leur dernière présence à la HGC. Ce matin, elle accueille 6 enfants. Elle lit les notes qu'elle avait prises sur chacun des enfants afin d'enrichir les coins et favoriser le jeu libre et actif :

- Mika, 2 ans, adore vider et remplir les contenants ;
- Judith, 2 ½ ans, aime pouvoir toucher et ressentir les différentes textures sur ses mains ;
- Rodrigo, 4 ans, adore jouer à tous les jeux de balles. Il aime bien aller dehors puisqu'il peut jouer au soccer ;
- Durant la causerie, Yumi, 3 ½ ans, raconte avec beaucoup de plaisir qu'elle a été au restaurant avec ses parents ;
- Eden, 11 mois, aime bien empiler des blocs l'un sur l'autre puis les pousser pour voir le résultat ;
- Dyani, 3 ans, adore faire des constructions et elle implique souvent les plus jeunes dans son jeu en leur parlant.

L'intention éducative : Favoriser le jeu libre et actif des enfants.

L'éducatrice agrmente les coins avec du nouveau matériel :

- Le coin exploration : un bac sensoriel avec des pâtes alimentaires, des assiettes, des bols, des verres, des aliments en plastique, etc. ;
- Le coin moteur : des chaudières de différentes grosseurs pour y lancer des balles, des éponges, des pompons, des poches ;
- Le coin de jeux symboliques : pour jouer au restaurant, l'éducatrice met en évidence tout le matériel de cuisine en plus de papier et de crayons pour prendre les commandes et des livres de recettes pour faire les menus ;
- Le coin manipulation et construction : des blocs en bois, en plastique, en mousse, de différentes grosseurs et couleurs, des voitures et des animaux. Les enfants peuvent explorer à leur guise le matériel et apporter autre chose au besoin.

11.5.2 Les activités proposées par l'éducatrice

Les activités proposées englobent les activités ouvertes et les activités animées. L'éducatrice planifie selon les intérêts, les besoins et le rythme de développement de chaque enfant. Pour favoriser l'apprentissage actif de l'enfant et pour encourager sa participation, les activités proposées se divisent en trois temps¹¹³ :

- Le déclencheur : c'est une courte mise en situation, une manière originale de présenter l'activité aux enfants pour capter rapidement leur attention et leur donner le goût de participer. Un objet, une photo, une marionnette, une question, une courte histoire ou une chanson peuvent susciter l'intérêt et la curiosité des enfants. L'éducatrice donne l'occasion aux enfants de planifier ce qu'ils vont faire pendant le jeu. Elle leur demande, par exemple, dans quel coin ils veulent jouer, avec quel matériel ou avec quels enfants. Les enfants peuvent changer de plan en cours de route ;
- Le déroulement : c'est le moment où les enfants jouent et sont en apprentissage actif. L'éducatrice les observe et les soutient au besoin ;
- Le retour : après l'activité, l'éducatrice prévoit un temps d'arrêt afin de prendre conscience de l'expérience vécue durant l'activité. Les enfants reviennent sur ce qu'ils voulaient faire, ce qu'ils ont fait, comment ils l'ont fait et les solutions qu'ils ont trouvées aux problèmes rencontrés. Le fait de revenir en arrière et de pouvoir en parler aide l'enfant à structurer sa pensée. Le retour peut prendre différentes formes selon l'âge et l'horaire quotidien de la HGC. L'enfant peut montrer le coin dans lequel il a joué, décrire ce qu'il a fait ou montrer sa réalisation, s'il y a lieu. L'éducatrice pose des questions (fermées ou ouvertes, selon le stade de langage) à l'enfant pour lui permettre de réfléchir sur les actions posées.

L'enfant qui refuse de participer

Un enfant qui refuse de participer à une activité proposée par l'éducatrice est respecté dans son choix. Tel qu'illustré par les principes de base, chaque enfant est unique et est l'acteur principal de son développement. C'est en acceptant les choix des enfants que l'éducatrice respecte l'unicité de chacun ainsi que son rythme de développement.

Si l'éducatrice constate qu'un enfant refuse régulièrement les activités proposées, son rôle est de chercher à le comprendre. Elle applique alors le processus de l'intervention éducative en commençant par l'observation : noter les refus de participer, le type de jeu qu'il refuse, ses réactions, à quoi il joue, s'il joue seul ou avec d'autres enfants, etc. Les informations recueillies lui permettent de planifier et d'organiser des interventions pour mieux soutenir cet enfant dans ses apprentissages en proposant, par exemple, des activités ou du matériel qui correspondent davantage à ses intérêts.



Les activités ouvertes

Les activités ouvertes font appel à l'imagination et à la créativité de l'enfant et suscitent l'apprentissage actif. Ce type d'activités convient parfaitement au contexte multiâge puisqu'il permet à chacun d'utiliser le matériel selon ses intérêts et son rythme de développement. La structure est flexible et elle permet à l'enfant d'avoir une liberté d'action, de faire des choix, de prendre des initiatives ou de manipuler et d'explorer activement le matériel fourni par l'éducatrice.

L'éducatrice propose une mise en situation, un contexte, une thématique ou un scénario de jeu selon les intérêts, les besoins ou le rythme de développement de l'enfant. Celui-ci choisit le déroulement de l'activité, la marche à suivre, les actions et les gestes posés, le matériel et comment l'utiliser. Il oriente le déroulement de l'activité selon ses intérêts ou ses besoins. L'enfant a l'occasion de planifier et d'organiser son jeu selon la proposition de l'éducatrice. À la fin de l'activité, aucun produit ni résultat n'est attendu. L'éducatrice démocratique offre diverses occasions d'apprentissage à l'enfant et le guide au besoin. Elle tient compte de ses idées et s'intéresse au processus d'apprentissage plutôt qu'aux résultats¹¹⁴.



Exemples

Activité ouverte intérieure

- o L'observation : l'éducatrice observe que Viviane, 3 ans et demi, a plus de difficulté à s'intégrer au jeu des autres enfants de la HGC. Celle-ci adore jouer à la cachette ;
- o L'intention éducative : favoriser l'intégration de Viviane dans le groupe ;
- o Le déclencheur : lors du rassemblement, elle fait part aux enfants de ses observations : « J'ai remarqué que vous aimez beaucoup jouer à la cachette à l'extérieur, mais dans le local, il y a très peu d'endroits pour le faire. Pourrions-nous trouver une bonne cachette à l'intérieur ? » C'est Saroo, 4 ans, qui trouve la solution au problème : « On pourrait construire une cachette ! » ;
- o Le déroulement : les enfants sont emballés de participer au projet de construire une cachette dans la HGC. Lucius, 11 mois observe les autres enfants. Il se balade à 4 pattes entre le matériel disponible et imite les plus vieux en essayant de placer une couverture sur une chaise. Saroo développe son langage en transmettant ses idées, faisant des compromis, encourageant l'idée de Viviane, qui a résolu le problème de faire tenir les couvertures. Viviane est fière de pouvoir contribuer activement à la construction de la cabane. Elle constate que Lucius tente de faire comme eux, et va l'aider à placer sa couverture. Une fois terminé, Saroo invite l'éducatrice à entrer dans la cabane avec eux ;
- o Le retour : dans la cabane, l'éducatrice parle avec les enfants de leur projet. Les plus vieux décrivent les étapes de la réalisation et les plus jeunes profitent du moment calme pour être près de l'éducatrice. Elle souligne les interactions qui ont eu lieu entre les enfants : « Saroo, tu as félicité Viviane quand elle a trouvé la solution. C'est gentil à toi. Et Viviane, tu as aidé Lucius et j'ai vu que vous avez eu beaucoup de plaisir à jouer tous les deux. » L'éducatrice laisse la cabane en place toute la journée pour que les enfants s'y amusent et la montrent à leurs parents.

Activité ouverte extérieure

- o L'observation : l'éducatrice de la HGC remarque que les enfants sont plus impliqués dans leur jeu quand elle suscite leur imaginaire ;
- o L'intention éducative : favoriser l'imaginaire des enfants dans l'exploration de la nature ;
- o Le déclencheur : lors du rassemblement, l'éducatrice dit aux enfants qu'il y a un dos de dinosaure (une montagne de neige) à explorer près de la HGC. Elle leur demande s'ils ont envie d'y aller ;
- o Le déroulement : une fois sur le dos du dinosaure, chacun relève des défis à sa hauteur. Mika, 5 ans, tente d'être le roi de la montagne en grimpant le plus vite possible. Pedro, 15 mois, découvre différentes sensations : le son sous ses bottes dans la neige, le froid, etc. L'éducatrice fait un ange dans la neige et les enfants l'imitent. Ils observent ensuite le résultat, très impressionnés. Les enfants aperçoivent un boisé et Salomé, 3 ans et demi dit : « Mais il y a peut-être des œufs de dinosaures là-bas ! » Les enfants partent à la chasse aux œufs en explorant le boisé. Ils ont dû éviter les branches d'arbres, marcher à travers la neige, trouver leur équilibre, attendre leur tour et prendre leur temps. Bref, un parcours moteur dans la nature où les enfants peuvent avoir des défis différents. Mais surtout, ils ont pu découvrir ce boisé plein de mystères et de magie. Au bout du sentier, ils ont trouvé une cabane de dinosaures. « Chut ! Il ne faut pas réveiller le dinosaure. » ;
- o Le retour : l'éducatrice demande aux enfants s'ils ont trouvé des œufs et comment ils ont fait pour y arriver.



Les arts plastiques en apprentissage actif : une activité ouverte

Le bricolage est une activité fréquente en HGC. En général, l'enfant aime ce type d'activité tout comme l'éducatrice. Même les parents sont contents de constater les habiletés psychomotrices de leur enfant. Le bricolage a définitivement sa place à la HGC, cependant, pour favoriser le développement global de l'enfant et l'apprentissage actif, il est préférable de délaisser le bricolage au profit des arts plastiques. Le bricolage consiste à exécuter des travaux manuels en empruntant des idées toutes faites de l'éducatrice (cahiers à colorier, calques, modèles). Le produit qui en découle sert d'objet de décoration. Le bricolage amène l'enfant à se conformer à des idées préexistantes et lui enlève toutes possibilités d'apprendre à se connaître et de découvrir son environnement.

Les arts plastiques constituent une discipline offrant à l'enfant un moyen privilégié pour se connaître et connaître son environnement. En utilisant du matériel varié et des outils adaptés (ciseau, poinçon, etc.), il peut donner forme à ses propres idées. Il est amené à transformer la matière avec des gestes naturels, ayant développé ses idées à partir de sensations et d'expériences vécues dans son environnement. L'enfant plus jeune découvre les matières, les textures et les sensations que lui offre le matériel proposé. Il apprend à contrôler ses gestes, à développer sa motricité fine. L'enfant plus vieux développe des habiletés lui permettant de mettre en œuvre ses idées. Il fabrique pour ensuite jouer avec sa création et ainsi enrichir son jeu symbolique. Le dessin permet l'éveil à la lecture et à l'écriture. Avant d'apprendre à écrire des lettres, il doit d'abord apprendre à dessiner des traits et des cercles¹¹⁵.

Exemple

Activité ouverte intérieure d'arts plastiques

- o L'observation : l'éducatrice observe que les enfants utilisent moins le coin d'arts et elle n'est pas en mesure d'identifier les apprentissages qu'ils ont faits en ce qui concerne la motricité fine ;
- o L'intention éducative : soutenir les habiletés de motricité fine des enfants ;
- o Le déclencheur : au cours d'une activité d'arts plastiques, l'éducatrice propose aux enfants de faire du collage. Elle met le matériel nécessaire à la disposition des enfants (colle liquide et en bâton, papier, carton, ouate, plumes, bâtonnets, bouchons de liège, bouts de tissus, papier de soie, papier d'aluminium, tubes de carton, petites boîtes de carton, ciseaux, etc.) ;
- o Le déroulement : les enfants choisissent leur matériel et collent toutes sortes d'objets ensemble. Lors de l'activité, l'éducatrice observe les enfants : comment se débrouillent-ils avec le matériel ? Comment agissent-ils entre eux ? Échangent-ils des propos ? Se prêtent-ils assistance ? Sont-ils concentrés sur ce qu'ils font ? Démontrent-ils un intérêt ou semblent-ils s'ennuyer ? Pour la soutenir dans sa réalisation, elle questionne Simone sur les moyens qu'elle veut prendre pour atteindre son objectif : « Que souhaites-tu coller ? Comment vas-tu t'y prendre ? » Mathéo, 18 mois, met de la colle sur un carton. Il choisit un bouchon de liège et s'amuse à le coller puis à le retirer à plusieurs reprises. Jasmine, 3 ans, veut percer un trou dans le tube de carton pour y faire passer un bâton. Elle demande l'aide de l'éducatrice. Rémi, 4 ans a adoré découper le papier d'aluminium avec les ciseaux. Il en colle plein de morceaux sur une boîte de carton pour faire un robot ;
- o Le retour : en grand groupe, les enfants montrent leurs créations aux autres. L'éducatrice nomme les apprentissages des enfants : tu sais manier un crayon, utiliser de la colle, assembler différentes pièces, tu as le souci des détails, tu es capable de résoudre des problèmes, tu es créatif, tu sembles fier de ta réalisation, etc. Les enfants, selon leur âge, commentent ce qu'ils ont fabriqué et vont ensuite jouer avec lors du jeu libre et actif.

Le style d'intervention démocratique permet à l'enfant de se développer globalement par les arts plastiques, sous le regard d'une éducatrice qui a confiance en lui, en ses idées et en ses capacités. Il apprend activement et développe son autonomie, tout en sachant qu'une éducatrice bienveillante est disponible pour le soutenir.

Les activités animées

Les activités animées sont planifiées à partir d'intentions éducatives spécifiques. Elles ont des consignes rigoureuses et un déroulement précis. Celles-ci respectent peu l'unicité de l'enfant comparativement aux activités ouvertes. L'éducatrice anime l'activité, ce qui laisse moins de place à l'enfant. Les activités animées ont toutefois des caractéristiques intéressantes, car elles permettent aux enfants de faire de nouvelles expériences selon les propositions de l'éducatrice. Elles se passent souvent en groupe, ce qui favorise le développement des habiletés sociales, un sentiment d'appartenance à la HGC, tout en créant un lien avec l'éducatrice. Celle-ci peut adapter l'activité animée en activité ouverte afin de donner un plus grand rôle aux enfants ou pour répondre aux principes de l'apprentissage actif. Les activités animées peuvent être : une causerie, une chanson, certaines activités motrices, des lectures de conte, des rassemblements en grand groupe, etc.¹¹⁶

Exemples

Activité animée intérieure

- o *L'observation* : l'éducatrice observe que certains enfants du groupe font tout très vite et ils ne prennent pas le temps de s'arrêter. Ils adorent bouger, surtout au son de la musique ;
- o *L'intention éducative* : amener les enfants à développer le sens du rythme ;
- o *Le déclencheur* : l'éducatrice utilise un tambour pour susciter l'intérêt des enfants. Elle s'assoit dans le coin rassemblement et tape doucement sur le tambour. Parfois, lentement, parfois rapidement. Les enfants rejoignent l'éducatrice et essaient le tambour ;
- o *Le déroulement* : elle propose aux enfants de danser et de bouger au rythme du tambour. Quand l'éducatrice tape lentement, les enfants bougent lentement, quand l'éducatrice tape vite, les enfants bougent vite. Elle demande ensuite aux enfants s'ils ont envie de jouer du tambour. Elle met quelques tambours à leur disposition. Les enfants sont contents de pouvoir essayer eux aussi de faire des rythmes différents. Marcos, 12 mois, prend plaisir à taper des mains au son du tambour. Helena, 2 ans et demi, danse selon son propre rythme. Elle dit « encore » quand le tambour va vite. Hubert, 4 ans, prend ce jeu très au sérieux. Il est attentif et bien content de pouvoir prendre la place de l'éducatrice ;
- o *Le retour* : pendant l'activité, l'éducatrice a enregistré les prestations musicales des enfants, et ils les écoutent durant le dîner. Plusieurs rires sont au menu.

Activité animée extérieure

- o *L'observation* : l'éducatrice observe que Mario, 3 ans, est capable de dire « non » quand il vit des frustrations. Il est maintenant prêt à apprendre à nommer les émotions qu'il vit ;
- o *L'intention éducative* : amener Mario à nommer ses émotions ;
- o *Le déclencheur* : à l'ombre d'un gros arbre, l'éducatrice invite les enfants à s'asseoir avec elle. Elle raconte une courte histoire sur un enfant qui a de la difficulté à nommer ses émotions. Elle demande aux enfants s'ils ont parfois de la difficulté à nommer ce qu'ils ressentent ;
- o *Le déroulement* : dans un sac, l'éducatrice a mis plusieurs pictogrammes d'émotions diverses. Chaque enfant est invité à piger une émotion. Il nomme ou imite l'émotion qui est sur le pictogramme. L'éducatrice a un petit miroir dans son sac, pour l'enfant qui souhaite se regarder pendant son imitation. Les plus jeunes regardent avec intérêt le visage des autres et les plus vieux prennent plaisir à jouer la comédie et à exagérer les expressions faciales ;
- o *Le retour* : dans le coin solitaire de la cour, avec les enfants, l'éducatrice affiche les pictogrammes plastifiés pour qu'ils soient accessibles en tout temps. Après le dîner, elle les affichera également dans le coin solitaire du local, accompagnée des enfants. Ces aménagements sont l'occasion de reparler aux enfants de l'importance de nommer ses émotions.

Chapitre 12

LA PLATEFORME ÉDUCATIVE

Cette section permet de concevoir la plateforme éducative de la HGC en fonction des fondements et des principes des précédents chapitres. La plateforme éducative est en quelque sorte le PÉ unique de chaque OC. Elle est préparée par un comité formé de différents partenaires, dont la gestionnaire, la responsable de la HGC, les éducatrices, des parents utilisateurs et des membres du CA. Elle est construite à partir de la théorie du PÉ *Je grandis en halte-garderie communautaire* et de la réalité unique de la HGC. C'est un outil de référence, d'information et de soutien des actions éducatives qui permet d'assurer une continuité et une cohérence des interventions.

La plateforme éducative permet de décrire les modalités d'application du PÉ *Je grandis en halte-garderie communautaire* tout en tenant compte de l'unicité de la HGC.

Préparer la plateforme éducative permet de réfléchir à tous les aspects d'une HGC de qualité. Cette réflexion est nécessaire puisque l'amélioration de la qualité éducative passe obligatoirement par une compréhension commune de la mission éducative et par l'identification des moyens privilégiés pour l'atteindre. Il importe que chaque éducatrice comprenne bien son rôle auprès des enfants et des parents. Pour y parvenir, il est aidant d'en discuter avec ses collègues de travail, de lire le PÉ, de s'informer sur les plus récentes recherches en petite enfance et de planifier des moments précis pour encourager ces réflexions.

La rédaction de la plateforme éducative exige du temps. Il est réaliste de penser que cela dure plusieurs mois. Cet exercice conduit régulièrement vers des remises en question. C'est une occasion de mieux comprendre pourquoi les choses se passent ainsi et comment le comité souhaite qu'elles se passent à l'avenir. Une amélioration continue des pratiques éducatives est fréquente lors de la préparation de la plateforme éducative.

La plateforme éducative comporte de nombreux avantages :

- o Elle supporte la gestionnaire dans la sélection des éducatrices ;
- o Elle favorise la cohérence des interventions entre les éducatrices¹¹⁷ ;
- o Elle renseigne les parents sur la mission éducative et les modalités d'application.

Se réunir, prendre le temps d'échanger, de réfléchir, de s'informer et d'améliorer les pratiques en fonction des approches à préconiser, sont toutes des stratégies qui facilitent la préparation de la plateforme éducative.



12.1 Les étapes de réalisation de la plateforme éducative

1. Créer un comité responsable de la préparation de la plateforme éducative. Valider la compréhension et la motivation de tous les partenaires du comité à la réalisation de ce projet qui pourrait s'échelonner sur quelques mois ;
2. Faire le choix de la personne porteuse du projet de rédaction. Elle a comme rôle d'annoncer les réunions, de les préparer et de les animer, de consulter les différents partenaires du comité. Finalement, elle se charge de la rédaction. Elle donne donc le rythme, car elle est à la tête du projet. Cependant, il ne s'agit pas de la plateforme éducative d'une seule personne, mais bien de toute l'équipe, donc tout le monde est motivé à réaliser cet outil indispensable¹¹⁸ ;
3. Prévoir du temps de libération selon la fréquence envisagée (hebdomadairement, mensuellement) pour la personne porteuse (préparation de la réunion, rédaction, etc.) et pour les partenaires du comité (réunions, recherches) ;
4. Sélectionner les contenus pertinents à inclure dans la plateforme éducative ;
5. Entreprendre les réflexions et les recherches autour de chaque contenu ;
6. Rédiger une première version de chaque contenu, puis la faire valider par le comité ;
7. Valider la version finale auprès du comité ;
8. Présenter la plateforme au reste de l'équipe et aux parents utilisateurs.

12.2 Les contenus de la plateforme éducative

Les contenus suivants sont des propositions d'informations à inclure dans une plateforme éducative. Chaque HGC construit la sienne en fonction de ses spécificités, de son approche et de sa vision personnelle.

La mission éducative

Se concerter autour de la mission éducative de la HGC. Tous les OC ont une mission qui leur est propre. Peu importe la spécificité de chacune de ces missions, elles ont généralement en commun de soutenir les familles. La mission éducative de la HGC est en lien direct avec celle de l'OC.

Les valeurs éducatives

Consulter les partenaires du comité pour faire consensus et définir les 5 valeurs éducatives les plus importantes. En définissant comment elles sont vécues dans la HGC, les valeurs éducatives seront concrètes.

Les fondements et approches pédagogiques

Dans une plateforme éducative, il est essentiel de définir ce qui caractérise la HGC. Les fondements et les approches pédagogiques préconisées ainsi que la façon de les mettre en application donnent une couleur spécifique à chaque HGC. Les fondements et les approches pédagogiques recommandés dans le PÉ et pertinents à inclure dans la plateforme éducative sont les suivants :

Les 5 principes
de base

La théorie
de l'attachement

L'approche
humaniste

L'approche
écologique

L'approche centrée
sur la famille

L'apprentissage
actif

Le rôle éducatif
de l'éducatrice

Le processus de
l'intervention
éducative

Les intentions éducatives

L'intention éducative est le but qui oriente les situations d'apprentissage proposées aux enfants¹¹⁹. Le comité sélectionne quelques intentions éducatives qui vont orienter l'ensemble des situations d'apprentissages de la HGC. L'intention éducative ne donne pas d'indication précise sur un résultat attendu, elle vise à favoriser un aspect du développement de l'enfant. Le comité décrit ici les 4 dimensions du développement de l'enfant et de quelle façon elles sont soutenues et stimulées à la HGC.

L'horaire quotidien

Inclure l'horaire quotidien de la HGC. C'est une bonne occasion de se questionner sur le fonctionnement de la HGC : gestion et organisation du temps. La façon de répartir et d'enchaîner chaque moment de vie (son ordre dans la journée, sa durée) est en lien avec les approches préconisées et les intentions éducatives. Si la HGC adhère au principe de base que chaque enfant est unique, elle respectera le besoin de sommeil du poupon, et ce, peu importe le moment où il en a besoin. Si la HGC a comme intention éducative de favoriser l'autonomie de l'enfant, elle inclura suffisamment de temps lors de l'habillage au vestiaire. L'horaire quotidien demeure flexible et adaptable aux besoins des enfants.

Les moments de vie

Définir les différents moments de vie que contient l'horaire quotidien : les routines, les transitions et les moments de jeu intérieur et extérieur. Dans cette section, le comité met l'accent sur la place que prend le jeu dans le quotidien des enfants de la HGC et surtout sur les raisons qui motivent ce choix.

L'aménagement

L'aménagement offre une multitude d'occasions d'apprentissage aux enfants. Le local de la HGC est aménagé avec soin et selon les approches préconisées, dont celle de l'apprentissage actif. Inclure un plan avec les coins et une liste générale du matériel par coin dans la plateforme éducative sert de référence aux éducatrices. Cela permet que l'aménagement demeure stable et rassurant pour tous les enfants.

Les autres caractéristiques

La HGC a des caractéristiques qui la rendent unique et qui sont au cœur des pratiques éducatives utilisées. Ces caractéristiques sont à inclure dans la plateforme éducative. Elles peuvent être variées : contribuer à la francisation, valoriser les saines habitudes de vie, ouverture à la diversité culturelle, décrire les programmes utilisés pour le développement des habiletés sociales, pour la promotion des relations égalitaires et la prévention des violences sexuelles, etc.



CONCLUSION

Le programme éducatif *Je grandis en halte-garderie communautaire* est adapté à la mission et aux spécificités des HGC, ce qui en fait un ouvrage de référence incontournable pour les éducatrices et les gestionnaires. L'AHGCQ a voulu mettre en lumière le rôle éducatif des éducatrices, celui de soutien pédagogique des gestionnaires, les principes de base, les fondements théoriques et les approches pédagogiques sur lesquelles s'appuient le PÉ. Il a été conçu pour faciliter l'appropriation des concepts tout en privilégiant l'importance de l'adapter à la réalité unique de chaque HGC. Le PÉ donne l'occasion aux éducatrices et aux gestionnaires de se questionner sur leurs pratiques éducatives et ainsi d'amorcer une démarche réflexive.

Le PÉ reconnaît l'importance de la qualité éducative dans le développement harmonieux de l'enfant. Il met de l'avant la place de l'enfant dans ses apprentissages et l'importance du soutien de l'éducatrice dans son développement global. Celle-ci valorise l'apprentissage actif, permettant à l'enfant d'être l'acteur principal de son développement. Le processus de l'intervention éducative l'amène à adapter son action éducative ainsi que les moments de vie et de jeu. L'éducatrice aménage le local, offre du matériel sain, sécuritaire, varié, polyvalent et accessible permettant à l'enfant de vivre des occasions d'apprentissage stimulant sa curiosité et son imaginaire. Elle développe un lien d'attachement sécurisant avec l'enfant qui favorise l'exploration et la découverte pour celui-ci du monde qui l'entoure. La relation de confiance avec les parents introduit un partenariat essentiel au développement harmonieux de l'enfant.



A young girl with brown hair in two pigtails, wearing a blue and white striped shirt and red shorts, is sitting on a stack of several books. She is holding a large open book in front of her and looking down at it. The background is plain white.

RÉFÉRENCES ET WEBOGRAPHIE

Références de la préface

- I. Bigras, N., et Gingras, L. (2011). « *Que préfèrent les parents pour la garde régulière des jeunes enfants ?* », Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde 2009 (chap. 9). Institut de la statistique du Québec (ISQ).
- II. Bigras, N., Lehrer, J., Quiroz-Saavedra, R., Gagnon, C., April, J. et Dion, J. (2017). *Préparer les familles vulnérables à fréquenter un service de garde éducatif*. Revue Internationale de l'éducation familiale, 42(2), 63-88. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2017-2-p-63.htm>
- III. Dunst, C. J., Trivette, C. M., et Hamby, D. W. (2007). *Meta-analysis of family-centered helping practices research*. Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 13(4), 370-378. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- IV. Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M. et Pendergast, D. (2019). *Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature*. Australian Journal of Teacher Education, 44(5), article 2. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.2>
- V. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la Petite Enfance: le Programme éducatif des services de garde du Québec*. Direction des relations publiques et des communications. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- VI. Laurin, I., Bigras, N., Fournier, M. et Martin, V. (2020). *L'accès aux Centres de la petite enfance: lever les barrières*. Revue du CREMIS, 12 (1), 9-14. <https://www.cremis.ca/publications/revues/citoyennetes-quotidiennes>
- VII. Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Institut de la statistique du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2017.pdf>

Références du programme éducatif

1. Institut de la statistique du Québec (2019). *Enquête québécoise sur les activités de halte-garderie offerte par les organismes communautaires*. Gouvernement du Québec, p. 27.
2. Berger, D., Héroux, L., Shéridan, D. (2017). *L'éducation à l'enfance. Une voie professionnelle à découvrir. 3e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 225.
3. Famille Québec. (2019, 9 septembre). *Qualité éducative*. Récupéré sur : <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/qualite-educative/Pages/index.aspx>.
4. Ferland, F. (2018). *Le développement de l'enfant au quotidien. De 0 à 6 ans. 2e édition*. Montréal : Éditions du CHU Ste-Justine, p. 174.
5. Papalia, D., Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant. 9e édition*. Montréal : Chenelière Éducation. p. 125.
6. Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. 2e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 147.
7. COGICOR inc. (2011). *L'approche humaniste*. Récupéré sur : <https://www.cogicor.com/approche-humaniste/>.
8. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 11.
9. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 12.
10. Lalonde-Graton, M. (2010). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 111 à 118.
11. Ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif. Pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 13 à 15.
12. Agir tôt. *Zoom sur l'approche écosystémique*. Récupéré de : <https://agirtot.org/thematiques/approche-ecosystemique-1-de-3/>.
13. Wikipédia. (29 novembre 2018). *Approche centrée sur la famille*. Récupéré de : https://fr.wikipedia.org/wiki/Approche_centree_sur_la_famille.
14. Bertrand, M.-H. (2019). *Ensemble pour le bien de l'enfant. Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. Montréal : Pearson ERPI, p. 18.
15. Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. 2e édition*. Québec Presses de l'Université du Québec, p. 20-25 ; Bertrand, M.-H. (2019). *Ensemble pour le bien de l'enfant. Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. Montréal : Pearson ERPI, p. 19.



16. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 63.
17. Institut de la statistique du Québec (2019). *Enquête québécoise sur les activités de halte-garderie offerte par les organismes communautaires*. Gouvernement du Québec, p. 27.
18. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 15.
19. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 150.
20. Ministère de la Famille. *L'intervention éducative*. Récupéré sur : <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/PPO-Fiches-4.pdf>.
21. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 24.
22. Cloutier, S. (2012). *L'étayage. Agir comme guide pour soutenir l'autonomie pour un enfant à son plein potentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 8-32.
23. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 152.
24. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 152.
25. AIGS. (s.d.). *Connaître la différence entre l'équité et l'égalité*. Récupéré sur : http://sgba-resource.ca/fr/?page_id=1590.
26. Berger, D., Héroux, L., Shéridan, D. (2017). *L'éducation à l'enfance. Une voie professionnelle à découvrir. 3e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 106.
27. Berger, D., Héroux, L., Shéridan, D. (2017). *L'éducation à l'enfance. Une voie professionnelle à découvrir. 3e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 108-113.
28. Lapierre, A. (2018). *L'éducation à l'enfance : ma passion, ma profession. Analyser la fonction de travail*. Montréal : Pearson ERPI, p. 227-229; Berger, D., Héroux, L., Shéridan, D. (2017). *L'éducation à l'enfance Une voie professionnelle à découvrir*. Montréal : Chenelière éducation, p. 113-122 ; Ministère de la Famille. (2013). *Des qualités essentielles*. Récupéré sur https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/personnel/devenir-educateur/Pages/qualites_essentielles.aspx ; Veilleux, J. (2020). *11 qualités des éducateurs et éducatrices en petite enfance*. Pédago Concept. Récupéré sur : <https://pedagoconcepto.com/11-qualites-des-educatrices-et-educateurs-en-petite-enfance/?v=c4782f5abe5c>.
29. Berger, D., Héroux, L., Shéridan, D. (2017). *L'éducation à l'enfance. Une voie professionnelle à découvrir. 3e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 224.
30. CPE La Rose des Vents. (2005, 21 novembre). *Mémoire présenté à la Commission parlementaire spéciale Assemblée Nationale du Québec sur le projet de loi n° 124. Les services de garde éducatifs à l'enfance*. Récupéré sur : https://www.cpelarosedesvents.com/pdf/presse/loi_124.pdf, p. 5-7.
31. Houle, H., Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial. Rapport de recherche*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, p. 108-129.
32. Ministère de la Famille. (2017). *Les compétences clés d'une direction générale d'un CPE ou d'un BC*. Gouvernement du Québec. Récupéré sur : <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Competences-cles-DG.pdf>, p. 4-5.
33. Filliozat, I., (2020, 29 juin). *Accueillir un bébé*. Récupéré d'Ensemble pour l'Éducation de la Petite Enfance. https://www.youtube.com/watch?time_continue=61&v=uS6cNdJRHqs&feature=emb_logo.
34. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 90.
35. Papalia, D., Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant. 9e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 8-10.
36. Ferland, F. (2018). *Le développement de l'enfant au quotidien. De 0 à 6 ans. 2e édition*. Montréal : Éditions du CHU Ste-Justine, p. 26.
37. Point, M., Leclaire, É. (2020). Chapitre 2 : Le jeu au service du développement de l'enfant d'âge préscolaire. Dans I. Deshaies, J.-M. Miron, *Tisserands d'enfance : Le développement de l'enfant de 4-5 ans* (pp. 45-66). Montréal : JFD Éditions, p. 48.
38. Papalia, D., Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant. 9e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 126-140.
39. Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. 2e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 138-160.
40. ONPE. (2016, octobre). *Les besoins fondamentaux de l'enfant et leur déclinaison pratique en protection de l'enfance*. Observatoire national de la protection de l'enfance, p. 2-5.
41. Chiasson-Roussel, M. (2019). *Qualité éducative et formation continue en pouponnière : proposition d'un contenu conceptuel et d'outils de pratique réflexive*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, p. 23.

42. Papalia, D., Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant. 9e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 127.
43. Chiasson-Roussel, M. (2019). *Qualité éducative et formation continue en pouponnière : proposition d'un contenu conceptuel et d'outils de pratique réflexive*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, p. 25.
44. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 100.
45. Lauzon, F., Godin, F. (2019). *L'éducation psychomotrice. Source d'autonomie et de dynamisme. 2e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 30-37.
46. Lauzon, F., Godin, F. (2019). *L'éducation psychomotrice. Source d'autonomie et de dynamisme. 2e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 30-37.
47. Papalia, D., Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant. 9e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 81-83.
48. Ferland, F. (2018). *Le développement de l'enfant au quotidien. De 0 à 6 ans. 2e édition*. Montréal : Éditions du CHU Ste-Justine, p. 143.
49. Papalia, D., Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant. 9e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 84.
50. Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P. (2017). *Le développement des fonctions exécutives chez les enfants*. Récupéré sur les Dossiers des Sciences de l'Éducation : <https://journals.openedition.org/dse/1948>.
51. Papalia, D., Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant. 9e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 103-105.
52. Papalia, D., Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant. 9e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 95-97.
53. Papalia, D., Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant. 9e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p.95-97.
54. Papalia, D., Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant. 9e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 95-102; Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. 2e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 211-217.
55. Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. 2e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 228.
56. Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. 2e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 223-226.; Cloutier, R., Gosselin, P. (2004). *Chapitre 5. Les stades de développement cognitif*. Dans R. Cloutier, p. Gosselin, P. Tap, *Psychologie de l'enfant. 2e édition*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p. 154-185.
57. Cloutier, R., Gosselin, P. (2004). *Chapitre 5. Les stades de développement cognitif*. Dans R. Cloutier, p. Gosselin, P. Tap, *Psychologie de l'enfant. 2e édition*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p. 154-185.
58. Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. 2e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 173.
59. Papalia, D., Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant. 9e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 108.
60. De Champlain, L., Gingras, L., Thérault, M. (2001). *De l'oral à l'écrit*. Fonds de développement coopératif des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, p. 3-7; Weitzman, E. Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir. 2e édition*. Hanen. Toronto, p. 397.
61. Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. 2e édition*. Presses de l'Université du Québec, p. 174.
62. Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 37.
63. Owens, R. (2005). *Language development: An introduction (Sixth edition)*. Boston : MA : Allyn & Bacon, p. 186-191.
64. Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. 2e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 174-175.
65. Papalia, D., Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant. 9e édition*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 108.; Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 107.
66. Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 39-44.
67. Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. 2e édition*. Presses de l'Université du Québec, p. 176-183.
68. Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 51.

69. Duval, S., Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Ministère de la Famille, p. 47-50.
70. Duval, S., Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Ministère de la Famille, p. 47-50.
71. Ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif. Pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Les publications du Québec, p. 99.
72. Youpa. (s.d.). *10 citations sur les enfants qui nous font du bien*. Récupéré sur : <http://www.yoopa.ca/famille/parents/10-citations-sur-les-enfants-qui-nous-font-du-bien>.
73. Hohmann, M., Weikart, D.P., Bourgon, L., Proulx, M. (2000). *Partager le plaisir d'apprendre. Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p. 13.
74. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 48.
75. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 180-181.
76. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 178-180.
77. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 18-21.
78. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 164.
79. Ministère de la Famille. (2016). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*. Direction des relations publiques et des communications, p. 33.
80. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 164.
81. Collectif grande cause 2000 pour la sécurité sur la route. (2017). *À propos de l'éducation routière*. Récupéré de : <http://www.evoluweb.com/alm/educat/educat.htm>.
82. Tremblay, N. (2015). *Observer pour mieux s'adapter. Recueil d'outils d'observation. Mise à jour 2015*. Montréal : Association des haltes-garderies communautaires du Québec, p. 4.
83. Létourneau, A.-A. (2019). *Au cœur du processus éducatif. Observer le comportement de l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 32.
84. Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p. 128-139.
85. Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p. 9.
86. Létourneau, A.-A. (2019). *Au cœur du processus éducatif. Observer le comportement de l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 38.
87. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 57.
88. Pelletier, D. (2011). *Activité-projet pour le développement global de l'enfant. 2e édition*. Modulo, p. 25.
89. AQCE. (Printemps 2008). *Projet odyssée. Petit guide pour prendre la route. Communication avec les parents*. Récupéré sur : <https://www.aqcpe.com/content/uploads/2016/08/petit-guide-pour-prendre-la-route-communication-parents.pdf>.
90. *Pensées, citations et proverbes sur la communication*. (2020). Récupéré sur Évolution 101 : <https://www.evolution-101.com/pensees-sur-la-communication/>.
91. Garipey, L. (1998). *Jouer c'est magique. Programme favorisant le développement global des enfants. Tome 1*. Les Publications du Québec, p. 68.
92. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 19.
93. Cantin, G. (2012, 8 mai). *Comment soutenir le jeu ?* Département de didactique, UQAM, Équipe de recherche Qualité éducative des services de garde et petite enfance, p. 3. Récupéré sur : https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload-files/powerpoint/ACFAS2012/soutenirjeu_cantin.pdf.
94. TMVPA. (2018). *À nous de jouer ! L'extérieur, un terrain de jeu complet*. Gouvernement du Québec, p. 6. Récupéré sur : http://www.urlsgim.com/uploads/17-00395_Lexterieur-terrain-de-jeu_WEB.PDF.
95. TMVPA. (2018). *À nous de jouer ! L'extérieur, un terrain de jeu complet*. Gouvernement du Québec, p. 6. Récupéré sur : http://www.urlsgim.com/uploads/17-00395_Lexterieur-terrain-de-jeu_WEB.PDF.
96. Dugas, C., Point, M. (2012). *Portrait du développement moteur et l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*. Rapport final, p. 30.
97. Dufresne, A. (s.d.). *L'aménagement extérieur d'une cour en milieu familial*. Éducatout. Récupéré sur : <https://www.educatout.com/outils/amenagement-decoration/l-amenagement-exterieur-d-un-service-de-garde-en-milieu-familial.htm>.

98. Ruby, F. (2018, 16 mars). *Jeu extérieur des enfants : un outil pratique pour les intervenants*. Magazine 100 degrés. Récupéré sur : <https://centdegres.ca/magazine/sante-et-societe/jeu-exterieur-des-enfants-nouvel-outil-pour-les-intervenants/>.
99. Dugas, C., Point, M. (2012). *Portrait du développement moteur et l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*. Rapport final, p. 30.
100. AQCPE. *Nul besoin d'être une spécialiste de l'activité physique pour permettre aux enfants de bouger*. Récupéré sur la page du projet Petite enfance, grande forme : <https://www.aqcpe.com/nos-services/projet-petite-enfance-grande-forme/saviez-vous-que/nul-bsoin-detre-specialiste-de-lactivite-physique-permettre-aux-enfants-de-bouger/>.
101. Malenfant, N. (2006). *Routines et transitoins en services de garde éducatifs*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 16.
102. Malenfant, N. (2006). *Routines et transitoins en services de garde éducatifs*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 17.
103. Éduquer différemment. (s.d.). *Apprendre par le jeu ! Comment et avec quoi ?* Récupéré sur Éduquer différemment. Pour des enfants épanouis et des parents heureux ! <https://eduer-differemment.com/le-jeu-vecteur-dapprentissage/>
104. Point, M., Leclaire, É. (2020). *Chapitre 2 : Le jeu au service du développement de l'enfant d'âge préscolaire*. Dans I. Deshaies, & J.-M. Miron, *Tisserands d'enfance : Le développement de l'enfant de 4-5 ans* (pp. 45-66). Montréal : JFD Éditions, p. 48-49.
105. Cantin, G. (2012, 8 mai). *Comment soutenir le jeu ?* Département de didactique, UQAM, Équipe de recherche Qualité éducative des services de garde et petite enfance, p. 12. Récupéré sur : https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/powerpoint/ACFAS2012/soutenirjeu_cantin.pdf.
106. Patry, A., Gosselin, J. (s.d.). *Jeu*. Université de Montréal. Récupéré sur le Portail Enfance et Famille : <http://www.portailenfance.ca/wp/modules/readaptation-a-bases-communautaires/jeux/>.
107. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 48-61.
108. Point, M., Leclaire, É. (2019). *Chapitre 2 : Le jeu au service du développement de l'enfant d'âge préscolaire*. Dans I. Deshaies, J.-M. Miron, *Tisserands d'enfance : Le développement de l'enfant de 4-5 ans* (pp.37-59). JFD Éditions, p. 45-49.
109. Point, M., Leclaire, É. (2019). *Chapitre 2 : Le jeu au service du développement de l'enfant d'âge préscolaire*. Dans I. Deshaies, J.-M. Miron, *Tisserands d'enfance : Le développement de l'enfant de 4-5 ans* (pp.37-59). JFD Éditions, p.48-49.
110. Ministère de la Famille. (2014). *Gazelle et Potiron - 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*, p.28 www.aqcpe.com/content/uploads/2016/08/mf-cadre-de-reference-gazelle-et-potiron.pdf. p. 28.
111. AQCPE. (s.d.). *Qu'est-ce que le jeu libre et actif ?* Récupéré sur Association québécoise des CPE : https://www.aqcpe.com/content/uploads/2018/02/fiche_2.jeuxactifs_1Multi7-11_02.pdf.
112. AQCPE. (2017). *Un milieu éducatif favorable au jeu libre et actif, pour le développement global des enfants*. Récupéré sur Association Québécoises des centres de la petite enfance <http://www.aqcpe.com/content/uploads/2017/10/jeu-actif-guide-delaboration-de-mesures-structurantes.pdf>.
113. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 95-96;187.
114. Létourneau, A.-A. (2020). *25 outils d'intervention simplifiés, 2e éd. Intervenir auprès d'enfants de 0 à 12 ans*. Montréal : Pearson ERPI. p. 51-53.
115. Landriault, M.-K. (2004). *Distinction entre le bricolage et les arts plastiques. Aux Berges de l'Art. Centre d'arts plastiques*. Récupéré sur : <http://www.auxbergesdelart.com/distinction.htm>.
116. Létourneau, A.-A. (2020). *25 outils d'intervention simplifiés, 2e éd. Intervenir auprès d'enfants de 0 à 12 ans*. Montréal : ERPI, p. 48-49.
117. Perreault, C. (2015, 31 mai). *Rédiger une plate-forme pédagogique : un luxe ou une nécessité ? Avec l'enfant*. Récupéré sur : <https://www.aveclenfant.com/rediger-une-plate-forme-pedagogique-luxe-ou-necessite/>.
118. Perreault, C. (2015, 31 mai). *Rédiger une plate-forme pédagogique : un luxe ou une nécessité ? Avec l'enfant*. Récupéré sur : <https://www.aveclenfant.com/rediger-une-plate-forme-pedagogique-luxe-ou-necessite/>.
119. Boucher, A.-M. (2018). *Mon rôle éducatif. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant*. Montréal : Pearson ERPI, p. 184.



MES NOTES

CE QUE J'AI RETENU



4245, avenue Laval
Montréal, Québec, H2W 2J6
Téléphone : 514-598-1917
Sans frais : 1 888 598-1917
www.ahgcq.org

