

Université du Québec en Outaouais

Évaluation de la perception des responsables de service de garde quant à leurs besoins de formation en regard des différents domaines développementaux des enfants

Par : Sophie Laurier

Mémoire soumis dans le cadre des exigences
du programme de maîtrise en psychoéducation (profil mémoire et stage)

Directrice : Annie Bérubé

Septembre 2015

Remerciement

La présente recherche n'aurait pas été possible sans l'appui et le soutien de plusieurs personnes.

Mes premiers remerciements vont d'abord à ma directrice de recherche qui m'a fait confiance et a accepté de travailler avec moi. Merci, Annie Bérubé pour ta patience, ton ouverture d'esprit et tes nombreux conseils qui ont permis l'aboutissement de ce travail.

Un énorme merci à Anne-Marie Chatel, qui a su être une accompagnatrice de stage exceptionnelle tout au long de mon cheminement de maîtrise. Tu as été une grande source de motivation et tu m'as permis d'atteindre mes objectifs. Merci d'avoir su être un beau modèle professionnel et me transmettre ta passion.

À celle qui m'a montré que j'avais ma place en psychoéducation et qui m'a permis de développer ma confiance en moi. Un grand merci à mon premier modèle et guide en psychoéducation, merci Josée Phoenix.

À mon entourage, mes amies et ma famille, je vous exprime ma gratitude face à votre compréhension dans mes moments de doutes et de découragements. Merci de toujours m'encourager et me soutenir dans mes projets.

À l'équipe du bureau coordonnateur, mes collègues et maintenant amies, merci de votre accueil dans l'équipe et de vos encouragements.

Merci à toutes les responsables en service de garde qui m'ont ouvert leur porte et qui ont répondu avec honnêteté à mes questions. Sans vous, cette recherche n'aurait pas eu lieu. J'espère avoir su exprimer avec justesse vos besoins et votre opinion à travers cette recherche.

À toutes les personnes qui ont croisé ma route lors de mon cheminement scolaire, tant au baccalauréat qu'à la maîtrise, merci de m'avoir permis de grandir dans le domaine de la psychoéducation.

Contenu

Remerciement.....	2
Liste des tableaux	6
Introduction	7
Problématique.....	9
Portrait de l'Enquête québécoise sur le développement de l'enfant en maternelle (EQDEM).....	11
Contexte théorique.....	14
Une approche écosystémique	14
Rôle des services de garde.....	16
Histoire des centres de la petite enfance (CPE).....	19
Définir la qualité des services de garde	24
L'impact de la qualité des services de garde sur le développement des enfants	25
Objectif de la recherche.....	31
Méthodologie.....	33
Recrutement.....	33
Questions d'ordre éthique.....	33
Participants	34
A. Caractéristique des RSG participante.....	34
B. Caractéristique des milieux de garde.....	35
Instrument de collecte de données.....	36
L'entrevue.....	36
Analyse documentaire.....	39
Traitement des données	40
Résultats.....	41
Analyse verticale	41
Habilité de communication, les connaissances générales, ainsi que le développement cognitif et langagier.....	41
Les compétences sociales.....	43
Maturité affective.....	45
Analyse horizontale	47
Relation avec les parents.....	48
Analyse des outils et programmes offerts aux RSG	50

Habilité de communication et connaissances générales incluant le développement langagier et cognitif.....	52
Les compétences sociales.....	55
Maturité affective.....	57
Développement moteur.....	57
Composante pour faire bouger les enfants.....	58
Relation avec les parents	58
Discussion.....	60
Apprentissage par le jeu.....	66
L'activité physique	69
Recommandations.....	73
Une expérience prometteuse : Le programme Braingym	73
Programme Braingym adapté pour les enfants âgés entre 0 et 5 ans.....	75
Lien avec la relation avec les parents	76
Conclusion	78
Références bibliographiques.....	81
Annexe A.....	95
Questionnaire d'entrevue.....	95
Annexe B	102
Les tableaux des outils et programmes disponibles au bureau coordonnateur pour les responsables de service de garde	102

Liste des tableaux

Tableau 1 : Âge des RSG

Tableau 2 : Statut marital

Tableau 3 : Nombre d'enfants de la RSG habitant dans la résidence

Tableau 4 : Langue maternelle de la RSG

Tableau 5 : Heure d'ouverture

Tableau 6 : Type de milieu

Tableau 7 : Année de reconnaissance

Tableau 8 : CPE de la reconnaissance initial

Tableau 9 : Synthèse des perceptions des RSG

Introduction

Le développement de l'enfant est au cœur des préoccupations de la société depuis plusieurs années (Lalonde-Graton, 2002). L'enfance est une période importante dans laquelle les enfants se développent dans plusieurs sphères qui sont fondamentales au développement futur de l'enfant (Doherty, 1997; Janus, Brinkman, Duku, Hertzman, Santos, Sayers, Schroeders, & Walsh, 2007 ; Wildenger et McIntyre, 2012;). Les capacités sociales, motrices, langagières et cognitives se développent au courant de la petite enfance (Cloutier, Gosselin, & Tap. 2005; Irwin, Siddiqi, & Hertzman, 2007; Millar, Lafrenière, Jubenville, Woods, & Dequimper, 2012).

Les enfants se développent au sein de plusieurs environnements. Ces différents environnements sont d'abord la famille immédiate et plus élargie et les autres adultes l'entourant (Hertzman et Boyce, 2010; Irwin et al., 2007). Lorsque l'enfant grandit, il côtoie différents milieux qui l'influencent tous à leur façon. Les acteurs entourant l'enfant se doivent d'être stimulants et ont un rôle à jouer dans ses apprentissages.

Les enfants vont de plus en plus aujourd'hui dans des services de garde. Ces milieux font partie des environnements dans lesquels l'enfant apprend et développe ses compétences afin de faire le saut vers le milieu scolaire. De plus, les apprentissages faits lors de la petite enfance sont les apprentissages qui permettront le passage dans le monde scolaire de façon optimale (Cantin, Bouchard, Lemire, & Charon, 2010; Deslandes et Jacques, 2004; Institut de la statistique du Québec, 2013; Janus et Offord, 2000; Kalerman, 2009; Magnuson, Meyers, Ruhm, & Waldfogel, 2004; Ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2007; Ministère de la Famille [MF], 2013; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

Malgré que les enfants fréquentent des services de garde, ils arrivent dans le monde scolaire avec certaines difficultés (Courteau et Marleau, 2012). Une récente enquête faite auprès

de 6 900 enfants de la maternelle suggérait que les enfants entrant en maternelle auraient des vulnérabilités dans une ou plusieurs sphères de leur développement (Courteau et Marleau, 2012). Afin de permettre aux enfants de recevoir des services de qualité favorisant leur développement, il est nécessaire d'identifier les besoins des responsables de service de garde (RSG) en matière de développement de l'enfant. Jusqu'à ce jour, peu d'études sur la qualité des services offerts dans les services de garde en milieux familiaux ont été faites (Boisvert, 1997; Kontos et al., 1995) .

Afin d'agir en amont, la présente recherche tentera de mettre en lumière les besoins de soutien des responsables de service de garde qui travaillent auprès des enfants. La recherche vise à évaluer les besoins des responsables de service de garde en matière de formation ciblant le développement des jeunes enfants. Pour ce faire, les propos de 30 RSG seront recueillis lors d'entrevue. Par la suite, une analyse documentaire portant sur les formations et les programmes disponibles au sein du bureau coordonnateur du CPE Des premiers pas permettra d'examiner quelles sont les ressources actuellement disponibles et quels sont les besoins identifiés présentement répondus.

Problématique

Il est maintenant reconnu que les premières années de la vie d'un enfant sont importantes et influencent ses trajectoires futures (Hertzman et Williams, 2009). Bien que le cerveau se développe pendant toute la vie d'un humain, il se développe plus rapidement pendant la petite enfance (McCain et Mustard, 1999; McCain, Mustard, & Shanker, 2007; National Research Council and Institut of Medecine, 2000). Pendant cette période, l'enfant développe de nouvelles connaissances et habiletés qui deviendront des fondements de son développement global (Doherty, 1997; Janus, Brinkman, Duku, Hertzman, Santos, Sayers, Schroeders, & Walsh, 2007; Wildenger et McIntyre, 2012). En effet, en explorant le monde qui l'entoure et en vivant de nouvelles expériences, l'enfant acquiert de nouvelles compétences (Cloutier, Gosselin, & Tap. 2005; Irwin, Siddiqi, & Hertzman, 2007; Millar et al., 2012). Il peut développer de nouvelles habiletés comme la résolution de problème et la capacité de gestion de conflits (Bulotsky-Shearer et Fantuzzo, 2011; McClelland et Wanless, 2012). Des compétences telles que le contrôle de soi, les habiletés sociales et la gestion des émotions sont aussi développées (Bulotsky-Shearer et Fantuzzo, 2011; Robinson et Diamond, 2013).

La période entre 0 et 5 ans est une période critique pour le développement des enfants (Cloutier et al., 2005; McCain et Mustard, 1999). C'est au cours de cette période que les enfants apprendront des habiletés telles que la socialisation, l'autonomie et la négociation. Ils acquerront également des compétences langagières et des habiletés motrices et comportementales (Cloutier et al., 2005; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010; ; McCain et Mustard, 1999; McCain et al., 2007; National Early Literacy Panel [NELP], 2008; Xu, 2012). Au cours de leur petite enfance, les enfants auront la chance de se développer dans différents aspects et compétences.

Plus les enfants bénéficient d'apprentissages tôt, plus ces apprentissages seront bénéfiques (Waldfogel, Han, & Brooks-Gun, 2002). Investir tôt dans les services en petite enfance serait plus fructueux que d'investir dans des programmes curatifs plus tard dans la vie (Bouchard, Gravel, & Cloutier, 2006). En effet, au cours de la petite enfance, les enfants développent des habiletés qui leur permettront d'être prêts pour l'école. Des retards dans les sphères du développement peuvent devenir un facteur de risques pour la rentrée scolaire. En effet, les études ont démontré que les retards de langage lors de la rentrée scolaire influenceront l'enfant tout au long de son primaire et seront un obstacle pour son cheminement scolaire futur (National National Early Literacy Panel [NELP], 2008; Robinson et Diamond, 2013; Silinskas et al. 2012; Xu, 2012). Les capacités de l'enfant en langage, en vocabulaire et en connaissances littéraires influenceront sa capacité de lecture plus tard (Xu, 2012). La capacité de gestion de conflit et la gestion des émotions que l'enfant aura développées au cours de la petite enfance deviendront un fondement de ses habiletés sociales (Bulotsky-Shearer et Fantuzzo, 2011; McClelland et Wanless, 2012; Robinson et Diamond, 2013). Un retard dans certaines sphères du développement peut avoir de grandes répercussions sur le cheminement futur de l'enfant (Bossaert, Doumen, Buyse, & Verschueren, 2011; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010).

Puisqu'une transition vers le milieu scolaire se prépare pendant la petite enfance (Cantin, Bouchard, Lemire, & Charon, 2010; Deslandes et Jacques, 2004; Institut de la statistique du Québec, 2013; Janus et Offord, 2000; Kalerman, 2009; MF, 20007; MFA, 2013; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) et que la petite enfance est la période pendant laquelle le cerveau se développe le plus rapidement (McCain et Mustard, 1999; McCain et al., 2007; Williams, Bennett, Clinton, Francoeur, Hertzman, Johnson, Leduc, Lynk, Carrey, & Junek, 2012), il est serait important d'agir de façon précoce pour bien préparer les enfants pour leur entrée scolaire.

Portrait de l'Enquête québécoise sur le développement de l'enfant en maternelle (EQDEM)

Il n'y a pas si longtemps, les recherches résumaient le développement de l'enfant avec des données médicales comme le poids ou la taille (Janus et Offord, 2007). Aujourd'hui, des recherches permettent de dresser le portrait du développement global des enfants en tenant compte de leur santé physique, mentale et de l'environnement dans lequel ils vivent (Janus et Offord, 2007). En effet, l'*Enquête québécoise sur le développement des enfants en maternelle* dresse le portrait de l'état de développement global des enfants inscrits en maternelle 5 ans pour l'ensemble du Québec en 2011-2012 (Courteau et Marleau, 2013). L'enquête provient du projet intitulé : *Initiative concertée d'intervention pour le développement des jeunes enfants 2011-2014* (ICIDJE). Ce projet vise à mieux préparer les enfants pour leur entrée scolaire (Simard, Tremblay, Lavoie, & Audet, 2013). L'enquête a été réalisée avec l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE). Cet instrument a permis de dresser le portrait d'enfants du Québec et spécifiquement en Outaouais dans cinq domaines de développement: (1) *la santé physique et le bien-être* (2) *les compétences sociales* (3) *la maturité affective* (4) *le développement cognitif et langagier* (5) *les habiletés de communication et les connaissances générales* (Courteau et Marleau, 2013). L'enquête a été réalisée auprès de 6 900 élèves dans 80 écoles du Québec (Simard et al., 2013). Les résultats permettent d'indiquer la proportion d'élèves vulnérables dans chacun des domaines ou dans au moins un domaine du développement sur les cinq et d'y associer certaines caractéristiques telles que le sexe de l'enfant, l'âge d'entrée scolaire et le revenu familial.

D'abord, le terme vulnérable utilisé dans l'enquête se définit par la susceptibilité de l'enfant à être moins bien outillé que les autres pour profiter pleinement de ce que l'école a à lui offrir (Courteau et Marleau, 2013; Janus et Offord, 2007). Au Québec, environ un enfant sur

quatre (26 %) est vulnérable dans au moins un des cinq domaines de développement. Cette proportion est sensiblement la même en Outaouais.

En Outaouais, 28 % des enfants de la maternelle sont considérés comme présentant une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement de L'IMDPE. Ce pourcentage équivaut à 1080 enfants sur les 3 682 enfants de la maternelle pour qui un questionnaire a été rempli (Courteau et Marleau, 2013). En Outaouais, comparativement au Québec, la proportion d'enfants vulnérables est plus élevée dans trois domaines. Sur les 3 682 enfants en Outaouais, 390 sont vulnérables dans la sphère des compétences sociales (10,1 %), 420 dans la sphère de la maturité affective (11,0 %) et 430 en santé physique et le bien-être (11,1 %). La proportion du domaine des habiletés de communication et de connaissances générales est aussi un peu plus élevée en Outaouais que dans le reste du Québec. Par contre, le développement cognitif et langagier a les mêmes proportions en Outaouais qu'au Québec (Courteau et Marleau, 2013). Si l'on sépare l'Outaouais en secteur administratif, il est possible d'observer une différence entre les secteurs de Hull, Aylmer, Gatineau, Pontiac, La Vallée de la Lièvre, Les Collines, la Vallée-de-la-Gatineau et la Petite-Nation. Le secteur Hull et celui de la Vallée-de-la-Gatineau sont les deux secteurs avec la plus grande proportion d'enfants vulnérables soit une proportion respective de 34,8 % et 39,6 %. Dans les autres secteurs, les proportions se retrouvent entre 20,9 % et 33,5% : Gatineau (25,9 %), Aylmer (20,9 %), Pontiac (33,4 %) et la Vallée-de-la-Lièvre (33,5 %). Les trois domaines avec le plus de vulnérabilités à Hull sont les compétences sociales, la santé physique et le bien-être, et les habiletés de communication et les connaissances générales.

Certaines associations statistiques ont été faites entre les caractéristiques des enfants et la proportion d'enfants vulnérables. En effet, plus les enfants sont jeunes au moment de leur entrée à la maternelle, plus il y a de probabilités qu'ils soient vulnérables. De plus, les garçons de 5 ans semblent moins bien préparés que les filles pour réussir à l'école. L'Outaouais ne fait pas

exception, la proportion de garçons vulnérables dans au moins un domaine sur cinq est plus grande que pour les filles (36 % des garçons pour 20 % des filles) (Courteau et Marleau, 2013). Ces résultats sont un point de départ pour permettre l'amélioration des services offerts en petite enfance et ainsi diminuer la proportion d'enfants vulnérables à la maternelle dans le futur (Courteau et Marleau, 2013).

Le volet enquête de l'EQDEM est le premier volet à avoir été mis en place. À la suite de l'analyse des résultats, le volet intervention sera mis en place. Le volet intervention a pour objectif de mieux préparer les enfants pour leur entrée au premier cycle en soutenant et en adaptant les services offerts en petite enfance. Afin de mettre en place le plus de moyens susceptibles de diminuer la proportion d'enfants vulnérables en Outaouais, il est important de connaître les facteurs et les conditions les influençant (Poissant, 2014). Une des conditions gagnantes pour pouvoir mettre en place des conditions pour soutenir les enfants est la collaboration et le soutien des acteurs entourant l'enfant (Deslandes, 2010). Les acteurs importants entourant l'enfant sont les parents ou son noyau familial et son service de garde (Bronfenbrenner, 1979, 1986).

Contexte théorique

Une approche écosystémique

L'enfant se développe en étant en contact direct avec un environnement stimulant qui lui propose des expériences d'apprentissages variées (Hertzman et Boyce, 2010; Irwin et al., 2007).

Des expériences vécues en bas âge peuvent influencer l'avenir de la personne (Hertzman, 2009). C'est pourquoi certains se sont intéressés aux influences et aux expériences que l'environnement peut faire vivre aux enfants.

Bronfenbrenner a réussi à articuler dans un modèle l'ensemble des facteurs qui agissent sur le développement de l'enfant. Selon son modèle, le développement résulte d'une interaction entre l'enfant et son milieu qui varie selon les contextes sociaux (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1986; Tolan, Gorman-Smith, & Henry, 2004). Les caractéristiques individuelles de l'enfant et son environnement s'influencent de façon réciproque et dynamique (Irwin et al., 2007).

Selon la théorie écologique, il y a six systèmes qui influencent l'enfant. D'abord, l'ontosystème représente la personne elle-même avec ses caractéristiques personnelles et biologiques. L'enfant naît avec un tempérament, un bagage génétique et un héritage biologique.

Toutes ses caractéristiques sont d'abord influencées par le premier milieu de l'enfant soit sa famille (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Rimm-Kauffman et Pianta, 2000). Le 2^e système, le microsystème consiste au milieu de vie immédiat influençant directement l'enfant. Celui-ci correspond à sa fratrie ainsi qu'à ses parents. Les pratiques parentales, les valeurs et coutumes de la famille immédiate influencent le milieu dans lequel l'enfant grandit. De plus, les modèles que donnent les parents jouent un rôle dans le développement de l'enfant. L'enfant est influencé par ce qu'il voit et vit dans sa famille. Le microsystème représente en plus des parents et de la fratrie, les milieux comme le service de garde, l'école et les organismes communautaires que

l'enfant fréquente. Des acteurs dont les responsables de services de garde, les professeurs, les intervenants d'organisme communautaire ou du CLSC ont tous une influence sur le développement de l'enfant en étant en interaction directe avec celui-ci. Le groupe d'enfants dans le service de garde a aussi une influence sur le développement de l'enfant en étant un milieu proximal de l'enfant.

Comme les systèmes ne sont pas en silo, chacun a une influence réciproque sur les autres (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Rimm-Kauffman et Pianta, 2000). Les contacts entre les différents microsystèmes fréquentés par l'enfant influencent la façon dont l'enfant se développe. Ce niveau d'influence entre les systèmes est le 3^e système de l'approche soit le mésosystème. La relation de la famille et le service de garde jouent donc un rôle sur le développement de l'enfant. Comme le mentionne le 5^e principe du programme éducatif du ministère de la Famille et des aînées (2007) « la collaboration entre le personnel éducateur ou les RSG et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant ».

Le 4^e niveau, l'exosystème représente les contextes plus éloignés de l'enfant, qui influencent les milieux l'entourant. Par exemple, le conseil d'administration de l'école, le réseau social des frères et sœurs ou le travail des parents influencent indirectement l'enfant et directement le microsystème. Puisque de plus en plus de femmes travaillent, l'exosystème du travail des mères influence également le développement de l'enfant.

Par la suite, les croyances, les valeurs et la façon de vivre se retrouvent dans le macrosystème, le 5^e système. Les politiques de la société mettant l'enfant au cœur de leur priorité influencent tous les systèmes et donc influencent indirectement comment l'enfant va se développer dans ces milieux.

Enfin, le dernier système réfère aux influences du passage du temps et se nomme le chronosystème. Ce système correspond aux séquences d'évènements reliées aux périodes

développementales vécues par l'enfant et sa famille, comme, l'arrivée d'un nouvel enfant, l'entrée en service de garde ou en milieu scolaire.

Tous les systèmes et milieux sont importants et ont un impact sur le développement de l'enfant. Durant la petite enfance, les milieux que fréquente directement l'enfant ont une influence sur son développement d'où l'importance de se pencher particulièrement sur ceux-ci.

Rôle des services de garde

Bien que le système familial est le premier agent influençant le développement de l'enfant, environ 70% des enfants de moins de cinq ans fréquentent un service de garde régi par le ministère (MF, 2014). Les enfants peuvent fréquenter différents milieux de garde non parental tels que des services de garde reconnus (CPE, garderie subventionnée ou non subventionnée), les services de garde en milieu familial reconnu par un bureau coordonnateur, les services de garde en milieu familial non reconnu et les services de garde non reconnus (garderie scolaire, les jardins d'enfant et halte-garderie communautaire).

D'abord, les centres de la petite enfance (CPE) sont des établissements à but non lucratif qui assurent la garde d'au maximum 80 enfants entre 0-5 ans. Les CPE sont coordonnés par un conseil d'administration constitué de parents-utilisateurs, du personnel administratif et de membres de la société (Drouin, Fournier, Desrosiers, Bernard, & Traoré, 2004; MF, 2015).

Les garderies subventionnées ou non subventionnées sont sous la responsabilité d'une personne physique et morale et peuvent soit avoir des places à contribution réduite (subventionnées) ou fixer elles-mêmes le tarif des frais de garde (non subventionnées) (gouvernement du Québec, 2015).

Les services de garde en milieu familial reconnus par un bureau coordonnateur sont dirigés par des travailleuses autonomes appelées responsables en service de garde (RSG). Les

RSG peuvent recevoir dans leur résidence au plus six enfants si elles sont seules ou neuf enfants si elles sont assistées par une personne reconnue et apte à faire ce travail. Elles doivent respecter les lois et règlements en vigueur en plus d'assurer la santé et la sécurité des enfants qu'elles ont à leur charge (Drouin et al., 2004; MF, 2015).

Les services de garde en milieu familial non reconnus n'ont pas obtenu de reconnaissance d'un bureau coordonnateur. Ils peuvent donc avoir au plus 6 enfants sans compter leurs propres enfants et fixent eux-mêmes les frais de garde (gouvernement du Québec, 2015).

Les services de garde non reconnus, comme les jardins d'enfants et les haltes-garderies reçoivent des enfants pour une certaine période de temps durant la journée allant de 3 à 5 heures (gouvernement du Québec, 2015).

Les garderies en milieu scolaire quant à elles, sont établies par la commission scolaire ou l'établissement scolaire et offrent de garder les enfants, avant ou après l'école ou sur les heures de dîner (gouvernement du Québec, 2015).

Le nombre d'enfants placés en services de garde est en croissance depuis plusieurs années. En effet, de mars 2003 à mars 2011 le nombre d'enfants en service de garde au Québec est passé de 162 054 à 232 628. En 2011, sur les 234 628 enfants, 40 526 étaient dans un service de garde en milieu familial subventionné (MF, 2014). Le nombre croissant d'enfants âgés de moins de 5 ans qui sont gardés en service de garde montre donc l'importance que les services de garde prennent dans la société d'aujourd'hui. En effet, les milieux de garde sont en pleine expansion depuis quelques années puisque les femmes qui gardaient autrefois les enfants avec elles à la maison retournent de plus en plus sur le marché du travail. L'intégration sur le marché du travail des femmes a fait augmenter la fréquentation des services de garde (Phillips, McCartney, & Sussman, 2006).

Ces milieux permettent aux familles de concilier travail-études-famille en s'occupant des enfants pendant la journée. De plus, ils permettent aux deux parents d'avoir un revenu tout en s'épanouissant personnellement (Cloutier et al., 2005; Lalonde-Graton, 2002). En effet, huit femmes sur dix qui ont des enfants de moins de six ans ont un emploi (Statistique Canada, 2009).

De plus, ce ne sont pas toutes les familles qui ont la chance d'être biparentales et qui peuvent bénéficier de deux salaires. Plusieurs familles ont des prestations d'aide sociale pour subvenir à leurs besoins. C'est donc pour ces raisons que certains enfants peuvent avoir accès à des places subventionnées dans les services de garde. Ces places subventionnées permettent à des familles, qui dans d'autres circonstances seraient seules pour subvenir à tous les besoins de leurs enfants, de recevoir une aide pour enrichir le développement de leurs enfants à l'intérieur d'un service de garde (Bigras, Lemay, & Tremblay, 2012; MF, 2015). En effet, les milieux familiaux subventionnés permettent aux parents de payer une contribution maximale de 7,30 \$. De plus, dans certains cas, les parents qui reçoivent une prestation d'aide social peuvent bénéficier d'un tarif réduit pour le service de garde de leur enfant (MF, 2015). Bien que les services de garde dans leur forme actuelle soient assez récents, à la suite de leur implantation en 1997 et de la réforme de 2006, ils font depuis longtemps partie du paysage québécois (Lalonde-Graton, 2002).

Histoire des centres de la petite enfance (CPE)

Au Québec, ce n'est pas depuis toujours que les enfants ont accès à des milieux de garde subventionnés par l'État. En effet, la vision de la garde des enfants a changé et évolué depuis plusieurs années. Avant 1850, la majorité des familles vivaient sur des fermes et tous devaient mettre la main à la pâte, peu importe leur âge. Les familles étaient grosses et l'on retrouvait souvent sous le même toit la famille élargie. Les enfants travaillaient ou étaient gardés par l'aînée.

Vers la fin des années 1850, l'industrialisation entraîne l'exode rural vers les milieux urbains. Ce déplacement met les familles dans des situations précaires, car la vie coûte cher. Les femmes doivent se trouver un emploi pour survivre, les enfants sont donc laissés à eux-mêmes. En voyant le besoin de garde des enfants, les Sœurs grises de Montréal créent alors les premières garderies que l'on appelait à l'époque « les salles d'asiles ». Ces salles d'asiles sont réservées aux enfants d'ouvriers. Au cours des années, le nombre d'enfants fréquentant les salles d'asile est en augmentation. Dû à ce grand besoin, le gouvernement donnera 0.25 \$ par mois par enfant aux salles d'asile (Daniel, 2003; Lalonde-Graton, 2002).

La Première Guerre mondiale éclate et change le fonctionnement des salles d'asiles. En effet, l'industrie de la Deuxième Guerre fait appel aux femmes pour travailler dans les usines de combats alors que les hommes sont partis à la guerre. Les enfants ont donc besoin d'un lieu pour vivre pendant que les mères travaillent. Lors de la Première Guerre mondiale, une première vraie garderie est créée en collaboration avec la société Saint-Vincent de Paul, la garderie Saint-Enfant Jésus (Lalonde-Graton, 2002). Cette garderie accueille de nombreux enfants de parents enrôlés.

Après la guerre, les femmes se retrouvent souvent seules avec leur enfant ayant perdu leur mari. Quelques années plus tard, la Deuxième Guerre mondiale éclate. Les femmes sont encore une fois demandées dans l'effort de guerre et doivent aller travailler. Le gouvernement fédéral et

provincial décident alors de mettre sur pied des garderies subventionnées par l'État pour aider les femmes qui doivent travailler. Après la guerre, les femmes doivent retourner s'occuper de la famille étant leur rôle initial de l'époque. En effet, le rôle des femmes de l'époque étant influencé par l'église voulait que la femme s'occupe de la famille pendant que l'homme joue son rôle de pourvoyeur. C'est donc pour cela que le gouvernement ferme les garderies subventionnées puisque les femmes retournent dans leur travail à la maison, seules les garderies privées continuent d'exister.

Les années 50 amènent le baby-boom et les femmes ont de plus en plus la possibilité de travailler. L'État a une vision de la garderie comme étant occasionnel.

Les années 70 voient la famille changer, les familles divorcées et les familles monoparentales sont de plus en plus présentes. Ces changements dans la structure familiale entraînent des réflexions sur d'éventuels moyens pour s'occuper des enfants. Au début des années 70, des subventions sont accordées par le ministère fédéral de la Main-d'œuvre et de l'Immigration dans le cadre des Programmes d'Initiatives locales (PIL), pour la création de différents projets. Grâce à l'implication de l'État, des projets comme des garderies ont pu être subventionnés. Il y aura la création de 62 garderies, dont 1500 places dans des milieux défavorisés. Cette création de nombreuses places montre le besoin de garde et d'aide des familles (Lalonde-Graton, 2002).

Lorsque ces subventions sont terminées, l'importance du soutien du gouvernement est criante, mais les subventions coupées. La ministre, Lise Bacon, est alors mandatée pour effectuer une tournée provinciale afin d'évaluer les besoins en matière de service de garde des Québécois (Daniel, 2003). Jusqu'à la fin des années soixante-dix, plusieurs recommandations sont émises en matière de service de garde, sans avoir de suivi réel.

En 1976, le parti québécois accède au pouvoir. Le gouvernement permet l'avancement des services de garde en octroyant de l'aide financière aux parents, en accordant des subventions aux corporations sans but lucratif et en subventionnant l'équipement et l'aménagement pour les garderies qui accueillent des enfants handicapés. C'est aussi dans les années qui suivront que la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* est créée. Le gouvernement en collaboration avec les parents financera différents types de garderies. Les parents pourront donc choisir un milieu de garde privé ou un milieu subventionné (Daniel, 2003; Lalonde-Graton, 2002). En 1995, l'Office des services de garde diffuse d'abord pour les CPE, et ensuite, pour l'ensemble des services de garde le programme *Jouer c'est magique*, une adaptation du programme *High/Scope Educational approach*. Ce programme est d'abord instauré pour les enfants provenant de milieux défavorisés, puis est transmis à tous les enfants (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997).

À la fin des années 90, le gouvernement québécois mettra aux cœurs des préoccupations de son gouvernement les enfants. C'est dans cette perspective, qu'en 1997, une nouvelle politique a fixé le prix de garde pour tous les enfants. Ce prix est indépendant du revenu familial ou du statut ce qui permet de fournir à tous les enfants un environnement préscolaire de qualité (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997).

Au cours de cette décennie, le projet de loi 45 a été élaboré pour modifier la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Ainsi que le gouvernement a créé le ministère de la Famille et de l'Enfance. De plus, des règlements constitués de 110 articles seront créés afin d'encadrer la délivrance de permis et assurer la qualité des services offerts aux enfants. À ce moment, les parents devaient payer 5 \$ par jour et le gouvernement s'engageait à verser le reste du montant au CPE pour le bon fonctionnement.

Au Québec, le besoin d'organiser les services de garde est dû à plusieurs événements distincts, mais semblables qui ont tous eu une influence sur l'histoire et le cheminement qu'a parcouru la garde des enfants.

Cette longue démarche et les nombreuses pressions des différents acteurs entourant les enfants ont permis au Québec de se bâtir un réseau de service de garde se voulant de qualité.

Afin de permettre de bâtir un réseau de qualité, les pays d'Amérique du Nord et d'Europe ont fait des arrangements plus formels pour assurer que les soins prodigués aux enfants répondent à leurs besoins de socialisation et d'éducation. Les pays ont mis en place des conditions afin de répondre aux différents besoins des enfants et des familles telles qu'assurer un environnement sécuritaire et abordable pour les mères qui travaillent, offrir un environnement enrichissant pour les enfants et préparer les jeunes à l'école. C'est ainsi que des institutions et des structures gouvernementales ont été créées (Unesco, 2007). Au Québec, les arrangements plus formels ont par exemple été de créer des garderies subventionnées et des bureaux coordonnateurs qui gèrent un ensemble de services de garde en milieu familial (MF, 2014). Comme plusieurs enfants passent une partie de leur journée en milieu de garde, les services offerts dans ces milieux doivent être conçus en fonction de répondre à leurs besoins et être sécuritaires (Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; Fontaine, Torre, & Grafwallner, 2006; Geoffroy, Côté, Giguère, Dionne, Zelazo, Tremblay, Boivin, & Séguin, 2010).

Au vingtième siècle, au Québec, un grand nombre d'enfants fréquentent des services de garde. Entre 1998 et 2013, le nombre d'enfants fréquentant un service de garde est passé de 82 302 à 218 870 (MF, 2014). En effet, ces enfants sont répartis dans 1 000 Centres de la petite enfance (CPE), 650 garderies subventionnées et chez plus de 15 000 responsables de service de garde en milieu familial reconnues par un bureau coordonnateur (MF, 2014). Chaque service de

garde en milieu familial applique un programme éducatif basé sur celui proposé par le ministère de la Famille.

Les services de garde subventionnés sont régis par des bureaux coordonnateurs (BC) qui s'assurent de les soutenir dans l'application de leur programme éducatif et veillent à l'application de la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* ainsi que du règlement du ministère de la Famille et des Aînés (Association des centres de la petite enfance de l'Outaouais [ACPEO], 2013). Malgré le soutien offert par le BC, il n'existe pas de modèle unique dans l'application du programme éducatif dans les milieux familiaux. Chaque milieu se doit d'assurer la santé, la sécurité et le bien-être des enfants en appliquant un programme éducatif. L'application du programme éducatif peut se faire de différentes façons selon les milieux tout en s'assurant de respecter les principes de base du programme du ministère (MFA, 2007). Il peut donc y avoir quelques divergences entre chaque milieu (Courteau et Marleau, 2013; MF, 2014).

Aujourd'hui, les enfants passent en moyenne entre 60 à 65 % de leur temps éveillé par jour dans des services de garde. Ces milieux jouent donc un rôle éducatif et important pour les enfants (MF, 2014). En effet, les milieux de garde deviennent souvent un milieu soutenant et aidant pour les enfants (Early child Care Researt, 2002; Miron et Lacharité, 2001). Les services de garde de l'enfant font aussi partie, comme les parents, des milieux influençant l'enfant. La responsable de service de garde est un des agents d'apprentissage de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979, 1986), qui lui permet d'avoir réponse à ses besoins et de développer ses compétences (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2008, MFA, 2007). Elle permet aussi de les accompagnant vers l'entrée scolaire (Burchinal et al. 2010; Fontaine et al., 2006; Robinson et Diamond, 2013). La qualité des services de garde a un impact sur le développement des enfants. Certains services de garde de qualité font la différence dans la vie des enfants.

Définir la qualité des services de garde

L'importance de la qualité des services de garde a amené les chercheurs à définir et évaluer ce qu'est un service de garde de qualité. Il est important d'établir la qualité d'un service de garde puisque les acteurs du service de garde jouent un rôle dans le développement de l'enfant (Irwin et al., 2007) et que la petite enfance est une étape importante au développement de l'enfant et à la préparation vers l'école (Cantin, et al., 2010; MFA, 2007; Kalerman, 2009; Institut de la statistique du Québec, 2013; MF, 2013; Deslandes et Jacques, 2004; Janus et Offord, 2000; Magnuson, Meyers, Ruhm, & Waldfogel, 2004; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000)

Une première vague d'études dans les années 70 s'interrogeait sur ce que les services de garde avaient comme impact dans la vie des enfants (Phillips et Howes, 1987). Cette première vague de recherches a amené les chercheurs à dire que les services de garde jouent un rôle éducatif plus qu'un rôle de garde dans la vie des enfants (Ruopp, Travers, Glants, & Coelen, 1979). Suite aux conclusions des différentes études des années 70, les années 80 ont amené les chercheurs à établir des critères de qualité d'un service de garde. La parution de la National Child Care Staffing study (Whitebook, Howes, & Philips, 1989) a marqué le début de nombreuses études sur la qualité des services de garde. Malgré le fait que de définir la qualité est un concept abstrait, à travers ces différentes études, les chercheurs ont identifié plusieurs indicateurs de la qualité d'un service de garde (Lambs et Ahnert, 2007). Les indicateurs se séparent en différentes catégories. Les recherches arrivent à identifier deux catégories d'indicateurs soit les indicateurs associés au processus et au fonctionnement du milieu de garde et ceux associés à la structure du milieu (Lambs et Ahnert, 2007).

D'abord les indicateurs associés au processus et au fonctionnement influencent directement les enfants. Plusieurs auteurs inclus dans cette dimension, la qualité de la relation éducateur-enfant, le matériel présent en nombre suffisant, l'aménagement des lieux, les activités

proposées et la qualité des soins offerts aux enfants (Lambs et Ahnert, 2007; Phillips et Howes, 1987). La seconde catégorie d'indicateurs est composée d'éléments touchant indirectement les enfants, mais jouant un rôle dans la qualité du service de garde. Le ratio, la taille du groupe, la formation et l'expérience des éducatrices ainsi que la stabilité du personnel sont dans la seconde catégorie (Doherty, 1991; Phillips et Howes, 1987, Tremblay 2003). De façon globale, la qualité peut être représentée par l'expérience de l'enfant qui est favorable à son bien-être et à son développement. Cette expérience est influencée de façon directe et indirecte par plusieurs dimensions du service de garde (Tremblay, 2003). La qualité éducative est donc le résultat d'un processus dynamique entre plusieurs indicateurs qui s'influencent. L'instrument le plus connu pour évaluer les indicateurs de la qualité en service de garde est le questionnaire de Harms et Clifford, le *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) (Kontos, Howes, Shinn, & Galinsky, 1995). Cet instrument de mesure est un questionnaire de 37 items répartis en sept catégories permettant d'observer les indicateurs de la qualité.

Les services de garde en milieu familial ont été peu étudiés malgré leur importance dans la prévention et dans le soutien au développement de l'enfant (Miron & Lacharité, 2001). En effet, suite à la recension des écrits de Belsky et Steinberg en 1978, ces derniers mentionnaient le manque de connaissances sur les réels effets des services de garde. Des études ont par la suite suivi pour évaluer la qualité des services de garde (Lowe Vandell, 2004).

L'impact de la qualité des services de garde sur le développement des enfants

Différentes études dans le monde ont démontré l'importance de la qualité des services de garde sur le développement des enfants. Une étude faite auprès de 1300 enfants issus de toutes les régions aux États-Unis démontre que la qualité des services a un effet modeste sur le rendement scolaire et le développement cognitif. Par contre, l'étude démontre que fréquenter un service de

garde reconnu plutôt qu'informel, comme aller chez un voisin ou une tante, aurait des effets bénéfiques sur le développement de l'enfant (NICHD & Duncan, 2003). De plus, l'étude «The effective provision of pre-school education (EPPE)», réalisée en Grande-Bretagne montre que les enfants ayant fréquenté la prématernelle et la maternelle ont développé certaines compétences cognitives plus élevées. Les gains étaient plus remarquables chez les enfants issus de milieux défavorisés (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004). Ces services de garde de qualité ont un impact sur différents aspects du développement des enfants (Burchinal et al., 2010; Drouin, et al., 2004). Les services de garde de qualité peuvent devenir des facteurs de protection pour les enfants en situation de vulnérabilité vu leur rôle éducatif. Des études ont montré qu'un service de qualité pourrait diminuer les effets négatifs de la pauvreté familiale (Japel, Côté, & Tremblay, 2005; McCartney, Dearing, & Taylor, 2003). À l'inverse, un service de faible qualité peut devenir un facteur de risque pour certains enfants (NICHD Early child care research network, 1997). Des environnements comme la famille ou le service de garde qui sont riches en stimulations variées permettent à l'enfant de développer des compétences et habiletés qui faciliteront son passage vers l'école. L'enfant devrait avoir acquis plusieurs compétences et habiletés avant son entrée scolaire (Bigras, et al., 2012). Tous les enfants devraient avoir la chance de côtoyer un environnement sécuritaire et éducatif pour se préparer au passage vers l'école (Friendly, 2006). Un environnement de garde de qualité a un impact sur le développement des enfants (MF, 2013).

La qualité des services de garde est de plus en plus évaluée puisqu'elle a un impact sur le développement des enfants. Cet impact est complexe à évaluer, car la qualité est abstraite. Par contre, différentes études rapportent les impacts des services de garde sur le développement des enfants. La National Academy of Science rapporte dans une revue de littérature, six études portant sur la relation entre le processus et les comportements des enfants et six études sur la

structure en lien avec le développement des enfants. Les résultats des études mentionnent que les enfants semblent plus heureux et ont de meilleurs comportements prosociaux dans les milieux où la qualité du processus et de la structure sont meilleures (Committee on family and Work Policies, 2003). D'autres études ont mesuré la qualité des services de garde avec un outil pour évaluer la qualité (par exemple l'ECERS) et indiquent que la qualité des services de garde est aussi associée à de meilleures compétences cognitives chez les enfants (Loeb, Fuller, Kagan, & Carrol, 2004; Love, Harrison, Sagi-Schwartz, Jzendoorn, Ross, Raikes, Brady-Smith, Boller, Brooks-Gunn, Constantine, Kisker, Paulsell, & Chazan-Cohen, 2003).

Le questionnaire *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) a aussi été adapté afin d'évaluer la qualité des milieux familiaux. Une récente étude mentionne que les premiers indicateurs de la qualité des milieux familiaux sont le degré de sécurité des lieux, la taille du groupe et l'adéquation des soins offerts par les responsables du service de garde (Kontos et al., 1995).

L'enquête *Oui ça me touche*, réalisée en 1998 auprès de 234 installations et 231 milieux familiaux au Canada, donne une vue d'ensemble de la qualité des services de garde offerts aux enfants (Goelman, Doherty, Lero, Lagrange, & Tougas, 2000). Les résultats de cette étude indiquent que la majorité des services de garde évalués offrent une qualité de service minimale. Ainsi, la santé et la sécurité des enfants ne sont pas compromises, mais les services de garde nécessiteraient une amélioration au niveau de la stimulation qu'ils offrent aux enfants et devraient adapter leurs activités au développement des enfants (Goelman, et al., 2000). De plus, les résultats de l'enquête sur la qualité des services de garde réalisée spécifiquement au Québec en 2003 arrivent à des conclusions semblables que l'étude *Oui ça me touche*. L'enquête réalisée auprès de 800 services de garde du Québec mentionne que les services de garde ont des notes passages. Les résultats pour la qualité des activités et du matériel offerts aux enfants sont de

faible qualité et parfois même, l'enquête dénote des lacunes en matière de santé et de sécurité des enfants (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers, & Bernard, 2004).

Tout comme l'enquête *Oui ça me touche*, l'Étude longitudinale sur le développement des enfants au Québec (ÉLDEQ) s'est aussi intéressée à la qualité des services de garde au Québec en allant mesurer la qualité de 296 groupes en garderie régis et 337 groupes en milieu familial régis à l'aide de la version francophone de l'ECER-S (Japel, Tremblay, & Côté, 2005). Les résultats de l'étude qui sont présentés dans les rapports, *La Qualité ça compte!*, révèlent que la majorité des services de garde sont de qualité minimale. La qualité minimale, selon ce rapport, signifie que la santé et la sécurité des enfants ne sont pas compromises, mais qu'il est possible d'observer un minimum de qualité dans la composante éducative (Japel, et al., 2005).

À la suite de cette étude, en 2003, l'enquête *Grandir en qualité* apportait aussi comme résultats d'évaluation de la qualité des services de garde que plusieurs services de garde en milieu familial avaient une qualité inférieure à celle des CPE (Drouin et al., 2004). Cette étude faite auprès de 341 CPE, 296 garderies et 155 milieux familiaux reconnus par un CPE mentionne que la qualité des services de garde en milieu familial est passable dans la majorité des milieux observés. De plus, cette étude a permis de mettre en lumière l'importance du soutien et de la formation des RSG (Drouin et al., 2004).

C'est en s'assurant de suivre des formations tout autant en installation qu'en milieu familial que les éducatrices jouent un rôle dans la qualité du service qu'elles offriront (Kontos et al., 1995). Cette formation qu'elle soit initiale ou continue permet aux RSG de développer de nouvelles connaissances et compétences sur différents sujets. Les conditions éducatives dans les services de garde, comme l'application d'un programme éducatif et les formations des RSG, touchent indirectement l'enfant, mais l'influencent directement (Doherty, 1991; Doherty, 1995; Howe et Jacobs, 1991; Ochilree, 1994; Palacio-Quintin et Coderre, 1999; Phillips et Howes,

1987; Tremblay, 2003). En ce qui concerne la formation continue, les agentes de soutien technique et pédagogique ont un rôle à jouer dans la qualité des services de garde. L'enquête *Grandir en qualité* (2003) suggère que les agentes de soutien accentuent leurs efforts afin d'encadrer et de soutenir les RSG et éducatrices dans leurs difficultés (Drouin et al., 2004). Il est donc du rôle des agentes de soutien et du BC de s'assurer de répondre aux difficultés et aux besoins des RSG.

Certes, les responsables de milieux de garde doivent avoir suivi des cours de base pour pouvoir gérer un service de garde (MFA, 2007). La formation initiale des éducatrices ainsi que le nombre d'heures de formation de perfectionnement joueraient dans la qualité des services de garde offerts aux enfants (Drouin et al., 2004). En effet, l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances qui sont transmises lors de formations ou de rencontres, révèle un facteur positif pour tous les types de services de garde (Bigras, 2007).

Par contre, le nombre d'heures de formation n'est pas garant du fait que les éducatrices se sentent outillées dans les sphères du développement de l'enfant qui sont préalables à la rentrée scolaire. Malgré les formations données aux RSG, le soutien offert par les BC et la qualité de certains services de garde, bon nombre d'enfants commencent l'école avec des vulnérabilités dans certaines sphères de leur développement (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010; Courteau et Marleau, 2013; Miron et Lacharité, 2001; Rimm-Kayffman, Pianta, & Cox, 2000).

De plus, de récentes études mentionnent une diminution de la fréquentation des services de garde en milieu familial par les parents aux profits des CPE ou garderies subventionnées. En effet, au début des années 2000, les services de garde en milieu familial à sept dollars se retrouvaient dans les premiers ou deuxièmes choix des parents-utilisateurs, et ce, peu importe l'âge de leurs enfants. Un revirement de situation s'est fait en 2004 et s'est poursuivi en 2009. En effet, les parents ont de moins en moins une préférence pour les milieux familiaux et se dirigent

plus souvent vers les CPE (Bigras et Gingras, 2011). Cette diminution de la fréquentation et le peu d'études sur la qualité des services de garde en milieu familial dénotent de l'importance de regarder ce qui se passe dans les milieux familiaux et de voir les besoins des RSG dans leur service de garde pour leur permettre d'offrir un service de qualité.

Objectif de la recherche

Il n'existe pas un grand nombre de recherches sur les services de garde en milieu familial (Miron et Lacharité, 2001), mais les recherches ont montré que la qualité des services de garde est minimale dans une grande proportion de milieux familiaux au Québec (Goelman et al., 2000; Drouin et al., 2004; Japel et al., 2005). De plus, la formation des RSG est souvent minimale. En effet, lors d'un sondage, plusieurs RSG ont mentionné souhaiter avoir plus de formation malgré qu'elles suivent déjà au minimum six heures de perfectionnement (Japel et Manningham, 2007). Les responsables des services de garde ont un rôle important à jouer dans la qualité des services de garde et à travers leur rôle dans le développement des enfants, la présente recherche a donc deux objectifs :

1. Identifier la perception de besoins de formation des RSG en regard des différents domaines développementaux des enfants, tels qu'identifiés dans l'EQDEM. L'étude permettra donc d'identifier à la fois:
 - les difficultés que les éducatrices perçoivent chez les enfants,
 - leurs besoins de formation en regard à chacune de ces difficultés et
 - leurs perceptions des ressources disponibles dans le CPE pour répondre à ces besoins.
2. Analyser les ressources disponibles pour les RSG dans le CPE, afin de valider leur perception.

La présente recherche utilisera l'évaluation des besoins, car cette forme d'évaluation permet de recueillir des données afin de documenter les besoins d'un groupe de personne pour ensuite proposer des pistes d'actions. En effet, l'évaluation des besoins permet de voir l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée par les participants ou ce qui devrait être

(Jacobsen et O'Connor, 1999). L'évaluation des besoins est un processus exploratoire permettant de définir les besoins de soutien et de services et de pouvoir les adapter aux besoins de la population pour ensuite vérifier des hypothèses (Janzen, Hatzipantelis, Kellerman, Ivask, & Gabor, 2004). L'étude a comme objectif général d'identifier les besoins de soutien des responsables de services de garde parmi les sphères du développement de l'enfant identifiées comme problématiques en Outaouais par l'EQDEM.

Méthodologie

Recrutement

D'abord, deux rencontres ont eu lieu, une première avec la directrice du CPE Des Premiers puis, une seconde avec l'équipe d'agentes de soutien et de conformité afin de décrire le projet de recherche et d'expliquer la participation du bureau. Suite à ces deux rencontres, la directrice, ayant accepté de participer au projet, a permis la publication d'une lettre dans le journal mensuel expliquant les objectifs du projet, ainsi que le rôle des éducatrices si elles acceptaient d'y participer.

À la suite cette lettre, parmi la liste des 115 RSG, une pige a été faite de façon aléatoire afin de recruter des volontaires. Un échantillon aléatoire simple a été fait. À cet effet, un numéro a été attribué à toutes les RSG pour ensuite en choisir 30 sur 115. Puisque le bureau coordonnateur supervise 115 services de garde reconnus, la recherche a ciblé le quart des RSG pour avoir une bonne représentativité de la clientèle. Des appels dans 40 services de garde ont été faits du mois de septembre au mois d'octobre 2013. Sur les 40 responsables contactés, 30 ont répondu favorablement et ont accepté de rencontrer la chercheure pour une entrevue d'environ une heure. Les dix RSG qui ont refusé ont mentionné ne pas vouloir participer par manque de temps ou par manque d'intérêt au projet. Les entrevues avaient lieu dans le service de garde et au moment de la sieste pour faciliter la discussion avec les responsables. Lors des entrevues, aucune RSG n'a mis un terme à sa participation.

Questions d'ordre éthique

Le projet a été soumis au comité d'éthique de l'Université du Québec en Outaouais. Le comité a émis un avis mentionnant que le projet respectait les règles d'éthique et de déontologie suite à l'analyse du dossier leur ayant été soumis, le certificat éthique numéro 2060 a été obtenu avant le début de la présente recherche. La participation de toutes les RSG était volontaire, elles

pouvaient se retirer du projet à n'importe quel moment. De plus, les participantes étaient invitées à lire le formulaire de consentement puis à le signer avant de participer à l'entrevue. Le consentement leur expliquait les objectifs de la recherche, leur rôle et les risques associés. Leur participation était aussi confidentielle puisqu'un numéro d'identification a été attribué à chaque enregistrement et aucun renseignement ne permet d'identifier un participant.

Participants

Les participants à l'étude sont 30 responsables des milieux de garde subventionnés du secteur Hull de la ville de Gatineau qui sont encadrés par le bureau coordonnateur du CPE Des premiers pas.

- A. **Caractéristique des RSG participantes.** Les RSG résident dans les différents secteurs tels que le plateau, parc de la montagne, du Dôme, du vieux Hull ainsi que de St-Jean-Bosco. L'échantillon est composé de femmes uniquement. Elles ont entre une et dix années d'expérience avec les enfants. Plus de la moitié des RSG sont âgées de plus de 46 ans et habitent avec leur conjoint (tableau 1 et 2). De plus, les RSG ont en moyenne 2 enfants et plus (tableau 3). Pour plus de la moitié d'entre elles, leur langue maternelle est autre que le français, malgré qu'elles parlent toutes français dans le service de garde (tableau 4).

Tableau 1 : Âge de la RSG

ÂGE	% RSG
Entre 18 et 25 ans	0%
Entre 26 et 35 ans	16,7%
Entre 36 et 45 ans	23,3%
entre 46 et 55 ans	33,3%
56 ans et plus	26,7%

Tableau 2 : Statut marital

Statut marital	% RSG
Vit avec son conjoint	96,7%
Célibataire ou divorcé	3,4%

Tableau 3 : Nombre d'enfants de la RSG habitant dans la résidence

Nombre d'enfants vivants dans la résidence de la RSG	% RSG
0	30%
1	13,3%
2	36,7%
3	13,3%
4 et plus	6,7%

Tableau 4 : langue maternelle de la RSG

Langue maternelle de la RSG	% RSG
Français	46,7%
Autres	53,3%

B. Caractéristique des milieux de garde. Chaque année, les RSG doivent suivre six heures de perfectionnement, dont au moins trois heures touchant soit le développement de l'enfant ou le programme éducatif (MF, 2014). Afin d'assurer la sécurité du milieu, elles ont toutes un cours de secourisme de minimum six heures. De plus, trois visites de conformité sont faites chaque année dans leur milieu afin de vérifier la santé, la sécurité et le bien-être des enfants et de leur milieu. Elles peuvent de façon volontaire ou sur demande recevoir du soutien d'une agente de soutien pédagogique et technique pour les accompagner dans leur rôle et leur tâche de RSG (MF, 2014). Plus de la moitié des RSG rencontrées ont été reconnues entre 2001 et 2010 par le CPE Des premiers pas, mais toutes opèrent présentement sous le CPE Premiers pas (tableau 7 et 8). De plus, près de la moitié d'entre elles offrent un service de garde de type simple, donc elles reçoivent au maximum six enfants, les autres travaillent de pair avec une collègue et reçoivent entre 6 et 9 enfants (tableau 6). Leur service de garde est ouvert de 7h à 17h pour plus de la moitié des RSG rencontrées lors des entrevues (tableau 5).

Tableau 5 : Heure d'ouverture du service de garde

Heure d'ouverture	% RSG	Heure de fermeture	% RSG
6h00	3,3%	16h00	3,3%
6h30	26,7%	16h30	36%
6h45	3,3%	17 h	60%
7 h	56,7%	17h30	0%
7h30	6,7%	18h00	0%
8h00	3,3%		

Tableau 6 : Type de milieu

Milieu simple ou double	% RSG
simple (6 enfants)	53,3%
double (9 enfants)	46,7%

Tableau 7 : Année de reconnaissance initiale

Année de Reconnaissance initiale	% RSG
1980 à 2000	30%
2001 à 2010	53,3%
2011 et plus	16,7%

Tableau 8 : CPE qui a reconnu la RSG

Reconnu initialement par le CPE	% RSG
Nid des petits	23,3%
Premiers pas	50%
Ile des enfants	3,3%
Univers des petits	6,7%
Autres	3,3%

Instrument de collecte de données

L'entrevue. Cette entrevue semi-structurée a été créée, par la chercheuse pour permettre d'identifier les sphères qui comportent le plus de défis et de besoins d'accompagnement pour les RSG. L'entrevue a été bâtie en se basant sur l'instrument de mesure du développement en petite enfance (IMDPE). L'entrevue comporte des questions concernant les difficultés que les éducatrices perçoivent chez les enfants, leurs besoins de formation en regard de chacune de ces difficultés et leurs perceptions des ressources disponibles dans le CPE pour répondre à ces

besoins. Les premières questions sont par exemple : « Avez-vous observé chez les enfants de votre service de garde des difficultés dans l'apprentissage du langage ». Par la suite, les questions étaient posées de façon à savoir si les RSG percevaient un besoin de soutien dans la sphère. Par exemple : « Avez-vous de la difficulté à apprendre aux enfants cette notion? », « Ressentez-vous un besoin de soutien pour accompagner les enfants dans leur développement de cette habileté? »

L'entrevue a été utilisée puisqu'elle permet de recueillir de l'information qualitative et d'obtenir des précisions sur les réponses du participant. L'entrevue semi-structurée accorde une certaine liberté en permettant aux répondants d'apporter des sujets et des opinions qui ne sont pas prévues par l'interviewer. L'entrevue intégrait aussi des questions structurées préétablies qui se basaient sur les domaines du développement de l'enfant utilisé dans l'instrument de mesure de développement de la petite enfance (IMDPE) utilisé dans l'EQDEM. Une certaine homogénéité est assurée avec la grille de questions préétablie, car les entrevues seront sensiblement dirigées de la même façon (Annexe A).

D'abord, la chercheuse a expliqué la nature de l'étude aux RSG. Par la suite, les buts et objectifs de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants en maternelle (EQDEM) réalisée auprès des enfants de la maternelle en 2012 ont été expliqués. L'EQDEM avait pour but de voir dans quelle sphère du développement les enfants qui entraient en maternelle avaient le plus de difficulté, selon l'instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE). Les sphères de développement ont été résumées au RSG, puis décortiquées en question. Afin de bien décrire chacune des sphères aux participants, le questionnaire d'entrevue a utilisé les définitions et les exemples de l'outil de mesure qu'a utilisé l'enquête, l'IMDPE. Les RSG étaient invitées à dire si parmi les domaines elles observaient, elles aussi, des difficultés chez les enfants et dans quel domaine elles manquaient de ressources et de connaissances pour les soutenir.

Le premier domaine choisi pour l'entrevue auprès des responsables de service de garde en milieu familial est le domaine des habiletés de communications et des connaissances générales. Ce domaine est aussi une sphère dans laquelle une grande proportion d'enfants est considérée comme étant vulnérable en Outaouais (Courteau et Marleau, 2013). Les questions posées aux RSG portaient autant sur le niveau de langage des enfants que sur leur capacité de communication. La capacité des enfants à utiliser un vocabulaire approprié selon leur âge et à exprimer de façon claire leurs idées et leurs besoins se retrouve dans la section langagière.

La section sur les connaissances générales comprend des notions telles que l'apprentissage des couleurs, des formes et la capacité à raconter des histoires selon son âge (Courteau et Marleau, 2013). Ce volet est décrit comme la capacité de l'enfant à comprendre ce qu'on lui dit et sa capacité de répondre à des questions nécessitant une connaissance du monde qui l'entoure (Institut de la statistique Québec, 2015).

Nous avons demandé aux RSG si elles se considéraient outillées à accompagner les enfants dans l'apprentissage des habiletés de cette sphère de développement. Nous leur avons demandé si elles se sentaient outillées spécifiquement dans la sphère et ensuite, dans chacune des habiletés de la sphère.

La deuxième sphère questionnée, les compétences sociales renvoient à la notion d'habiletés sociales, de sens des responsabilités, d'habitudes de travail, d'autonomie et de curiosité. Ce domaine inclut aussi les aspects liés au respect des pairs, des adultes, des routines et règlements. La collaboration ainsi que la capacité à jouer avec les autres complètent ce domaine (Institut de la statistique Québec, 2015). Celui-ci a aussi été questionné auprès des RSG afin de savoir si elles observaient des difficultés chez les enfants et si elles se sentaient outillées pour les soutenir dans leur difficulté.

Par la suite, les RSG ont été questionnées afin de connaître leurs opinions sur les difficultés des enfants et leurs besoins de soutien par rapport à la sphère de la maturité affective. Cette sphère se définit dans l'IMDPE comme la capacité à gérer ces sentiments de façon adaptée pour son âge. Plus spécifiquement, les items du questionnaire pour ce domaine font référence à la capacité de réfléchir avant d'agir, au sentiment d'empathie, aux manifestations de crainte et d'anxiété, aux comportements agressifs ainsi qu'aux symptômes d'hyperactivité et d'inattention (Institut de la statistique Québec, 2015).

Enfin, bien qu'un des domaines de grande vulnérabilité des enfants en Outaouais est la santé physique et le bien-être, il n'a pas été choisi puisqu'il relève moins de la responsabilité des responsables de service de garde et plus du rôle des parents. En effet, ce domaine représente l'habillement, la nutrition, l'état d'éveil ainsi que la propreté. Les RSG ont un certain contrôle sur le bien-être et la santé physique des enfants dans leur service pendant la journée, mais jusqu'à une certaine limite. La santé et le bien-être sont des caractéristiques que les parents sont en mesure de soutenir chez les enfants, et ce, jusqu'à leur rentrée scolaire.

À travers l'entrevue, les RSG étaient invitées à donner leurs commentaires sur les différents domaines ainsi que leurs observations sur les difficultés des enfants dans d'autres sphères dont elles manquaient de soutien. L'analyse permettra de proposer des recommandations sur les besoins de soutien des responsables de service de garde dans certaines sphères du développement de l'enfant.

Analyse documentaire. À la suite des entrevues, la chercheuse a fait la recension des outils et programmes de soutien disponibles au bureau coordonnateur pour les RSG. L'analyse permettra de voir le nombre d'outils et de programmes disponibles aux RSG ainsi que leurs fonctions et les sphères du développement de l'enfant touchée par chaque outil.

Traitement des données

L'approche privilégiée par cette étude est de type qualitatif. L'approche qualitative a comme avantage d'être souple dans la construction progressive de ses objectifs afin de facilement s'ajuster aux caractéristiques complexes des données qualitatives (Anadon, 2006). Cette analyse permet aux sujets d'avoir une place de choix et de participer de son plein gré à la recherche (Anadon, 2006). Une analyse de contenu a ainsi été utilisée afin de créer des premières catégories de réponses selon notre objectif de départ (Blais et Martineau, 2006). Celui-ci était d'analyser et d'évaluer les besoins perçus des RSG dans le soutien envers les enfants selon les trois catégories de l'IMDPE problématiques en Outaouais. Un des avantages de l'approche qualitative est qu'elle permet parfois de ressortir de nouvelles catégories qui donnent un nouveau sens à la recherche (L'Écuyer, 1990). Les données brutes ont donc d'abord été analysées de façon verticale, puis une deuxième analyse cette fois horizontale a été réalisée. Cette analyse permettra de donner un deuxième sens au matériel au-delà des données brutes (Martineau et Blais, 2006). Ce type d'analyse permet d'explorer des sujets sur lesquelles les chercheurs ont peu de données et d'appuis scientifiques (Blais et Martineau, 2006).

Résultats

Les RSG rencontrées ont toutes été questionnées sur leur besoin de formation. D'abord, elles ont fait ressortir les difficultés des enfants dans les domaines de développement pour ensuite dire si elles ressentent un besoin de formation dans ces différents domaines. Par la suite, la chercheuse a analysé les outils de formations existants pour les RSG au bureau coordonnateur vis-à-vis les besoins de formation perçus par les RSG.

Analyse verticale

L'IMDPE a permis de déterminer les sphères de développement dans lesquelles les enfants en Outaouais sont les plus vulnérables à leur entrée en maternelle en 2012 (Courteau et Marleau, 2013). Les trois sphères de vulnérabilités choisies comme catégories de données brutes sont le développement cognitif et langagier, les habiletés de communication et leurs connaissances générales, les compétences sociales et la maturité affective.

Habilité de communication, les connaissances générales, ainsi que le développement cognitif et langagier. Les RSG ont rapporté qu'elles observent différentes difficultés des enfants dans le domaine des habiletés de communication et connaissances générales et du développement cognitif et langagier. Par contre, elles ne perçoivent pas de besoin de formation dans ce domaine, comme le démontrent les prochains paragraphes.

Au niveau des habiletés de communication, plusieurs les RSG mentionnent que le développement du langage est une sphère difficile pour plusieurs enfants. En effet, elles mentionnent que plusieurs enfants ont des difficultés de langage : « Le langage c'est une difficulté (...) Les enfants ont souvent de la difficulté à parler et à se faire comprendre. » (RSG-111). Les difficultés de

communication sont aussi vues dans la difficulté des enfants à bien prononcer les mots. « La prononciation est difficile chez les enfants. » (RSG-113).

De plus, le fait que certains enfants viennent de milieux anglophones rend parfois l'apprentissage plus difficile et le développement du langage plus lent. « C'est difficile d'aider les enfants qui ne parlent pas français à parler français » (RSG-100). « Chez les enfants qui parlent anglais, ce n'est pas facile de les aider et de les soutenir, parce que je ne parle pas anglais » (RSG-105).

Les RSG ont toutes remarqué les difficultés des enfants dans leur groupe chaque année. Par contre, elles mentionnent avoir recours à plusieurs ressources pour les soutenir. Par exemple : « J'ai beaucoup suivi de formation sur le sujet (langage) » (RSG-103). « J'ai suivi beaucoup de formation sur le langage, puisque dans mon service de garde j'avais un enfant qui ne parlait pas. J'ai dû aller suivre une formation sur le langage des signes pour lui ». (RSG-107). En plus des formations, des outils variés sont aussi disponibles en grand nombre. « On est toujours à l'affût de l'information et des formations » (RSG-107).

Les RSG sont aussi au courant du rôle des orthophonistes et de leur importance dans les difficultés de langage des enfants. « Le langage c'est difficile, il faut parfois référer en orthophonie » (RSG-110). « L'orthophoniste aide beaucoup » (RSG-111). Lorsque les enfants ont des difficultés, les RSG ont l'habitude de dire aux parents de consulter une orthophoniste, comme le mentionne l'une d'elles: « Lorsqu'un enfant va voir une orthophoniste, ça va souvent mieux après. Elles font une différence, elles l'ont l'affaire » (RSG-113).

Par contre, une autre compétence qui est difficile à maîtriser chez les enfants est la capacité à raconter une histoire. « Amener les enfants à raconter une histoire dans l'ordre ce n'est pas facile. » (RSG-108). Le langage est donc une difficulté observée, comme le rapporte une RSG : « Le langage est un gros problème chez les enfants. » (RSG-113).

Dans le domaine des connaissances générales, les RSG mentionnent que les enfants ont les capacités d'apprendre. Une responsable de service de garde mentionne que : « Les enfants sont intelligents » (RSG-104). Les RSG mentionnent qu'elles n'ont pas de difficulté à montrer de nouvelles choses aux enfants. Elles disent que chaque enfant est unique, mais ils ont la capacité de développer leurs connaissances: « Les enfants apprennent tous différemment, mais ils apprennent. » (RSG-105).

Malgré les difficultés, les RSG se sentent outillées pour développer de nouvelles connaissances et soutenir les enfants dans leur apprentissage cognitif. Plusieurs mentionnent avoir des moyens leur permettant d'enseigner aux enfants des connaissances générales comme les nombres, les couleurs, les formes : « C'est facile j'utilise des images pour m'aider. » (RSG-105), «Ça prend beaucoup de visuels pour les aider à apprendre » (RSG-110). Pour elles, les connaissances générales ne sont pas une tâche difficile à apprendre aux enfants : « Les couleurs et les formes, ils les apprennent sans s'en rendre compte (...) ça se passe dans le quotidien » (RSG-109). Les RSG semblent avoir recourt à plusieurs outils pour permettre aux enfants de développer leurs connaissances générales et ne semblent pas trouver l'apprentissage des connaissances difficile à faire.

Les compétences sociales. La plupart des RSG se sentent outillées et ne ressentent pas de besoin de formation dans le domaine des compétences sociales, bien que parfois les enfants peuvent avoir certaines difficultés, comme les prochains paragraphes le démontrent.

Au niveau du développement des compétences sociales des enfants, les RSG mentionnent que le milieu de garde est un lieu propice pour apprendre aux enfants à développer leurs habiletés sociales comme le mentionne l'une d'elles : « Aujourd'hui, les familles sont plus petites et les

enfants ont seulement la chance de voir d'autres enfants et de vivre avec d'autres enfants dans la garderie. La famille d'avant c'est comme la garderie d'aujourd'hui » (RSG-107).

L'apprentissage des habiletés sociales en service de garde est parfois facilité dû au groupe multi-âge : « Les petits imitent les grands » (RSG-106), mais cette situation complique parfois le travail des éducatrices: « Le multi-âge complique les choses que je dois faire... » (RSG-113).

L'autonomie que doivent acquérir les enfants avant l'entrée scolaire est un aspect que les RSG considèrent primordial pour la transition vers l'école des enfants. « Avec un groupe de neuf, ils doivent devenir autonomes (...) » (RSG-111). « Pas facile de les habiller en même temps, ils sont six (...) » (RSG-106). Cette compétence est importante pour les responsables et donc travaillée régulièrement avec les enfants :

« J'ai plusieurs amies professeures et elles m'ont dit qu'il est préférable que les enfants sachent attacher leurs manteaux et qu'ils soient autonomes. Que de savoir ses lettres. La maternelle c'est pour cela. Ça dépend des professeurs, mais je n'ai pas de difficulté à montrer l'autonomie aux enfants » (RSG-103).

À travers les compétences sociales, amener les enfants à développer leur estime de soi est aussi un concept avec lequel les RSG se sentent à l'aise et qu'elles trouvent plus facile à apprendre aux enfants. En effet, comme le mentionne l'une d'elles :

« Je les encourage et ça les aide. Quand ils sont capables de faire quelque chose tout seuls, ils sont fiers d'eux et ça les aide. Amener les enfants à avoir confiance en eux ce n'est pas difficile parce qu'ils sont fiers » (RSG-105).

De plus, la capacité de jouer avec les autres est un élément dont les RSG se sentent capable de soutenir, comme le mentionne l'une d'elles : « Le partage et l'entraide, ça s'apprend » (RSG-109). De plus, les RSG sentent que les enfants sont capables d'apprendre à agir en groupe

quand on leur en donne la chance. En effet, une RSG mentionne « les enfants aiment ça les tâches et les responsabilités » (RSG-114).

Maturité affective. Dans la maturité affective, les RSG ne perçoivent pas de besoin de soutien, car elles se sentent outillées et soutenues dans ce domaine, et ce, malgré le fait que certains enfants ont des lacunes dans ce domaine comme les prochains paragraphes le démontrent.

Plusieurs habiletés sont englobées. D'abord, la capacité de nommer les émotions n'est pas un problème perçu par les RSG. « Je n'ai pas de problème à aider les enfants à nommer leurs émotions. Je renomme l'émotion et je les écoute » (RSG-105). Pour la plupart, amener les enfants à nommer leurs émotions n'est pas ardu. Par contre, la gestion des émotions est un peu plus difficile à acquérir chez les enfants selon elles. « L'apprentissage de nommer et de reconnaître les émotions ça va. Mais lorsqu'il faut qu'ils gèrent leurs émotions, ça, ce n'est pas facile. Il faut travailler tout le temps là-dessus » (RSG-110).

Les RSG se sentent outillées pour accompagner les enfants dans leur gestion des émotions. « J'ai eu l'aide (de l'agente de soutien technique et pédagogique du BC) avec son programme Grandir entre amis. J'utilise encore les trucs comme les marionnettes et les images sont collées aux murs » (RSG100). « J'ai déjà eu les animations de Brindami données par le bureau coordonnateur, les concepts m'aident encore. » (RSG-108).

Selon l'IMDPE, un deuxième aspect de la maturité affective que les enfants doivent développer est la capacité de réfléchir avant d'agir. Cette capacité est un concept que les RSG associent aux enfants en apprentissage du langage. « Les enfants qui ont des difficultés de langage ont plus de comportements violents » (RSG-109). Le côté impulsivité des enfants dans leurs actions est aussi selon les RSG en lien avec ce que l'IMDPE appelle les symptômes d'hyperactivité et d'inattention.

« Les garçons bougent plus. Les filles, elles, comprennent souvent plus vite que les garçons le pourquoi derrière un geste. Elles comprennent plus rapidement les causes à effet. Les garçons ont besoin de choses concrètes, des images, des exemples pour comprendre. Ils ont la bougeotte et sont moins concentrés » (RSG-110).

Lors des entrevues, les RSG ont mentionné ressentir un besoin de soutien uniquement dans la composante motrice et dans la composante relation avec les parents, et ce, malgré le fait qu'elles perçoivent des difficultés chez les enfants en regard des six domaines suivant : habiletés de communication et connaissances générales, développement cognitif et langagier, compétences sociales, maturité affective, composantes motrices ainsi que la relation avec les parents. Bien que le bureau coordonnateur offre différentes ressources aux RSG, elles n'en perçoivent aucune permettant de répondre à leur besoin de formation concernant la composante motrice et à la relation avec les parents (tableau 9).

Tableau 9 : Synthèse des perceptions des RSG

Domaine	Perception des besoins des enfants par les RSG	Besoins de formation perçus par les RSG	Perception de la disponibilité des ressources par les RSG
Habilité de communication et connaissances générales	Oui	Non	Disponible
Développement cognitif et langagier	Oui	Non	Disponible
Compétences sociales	Oui	Non	Disponible
Maturité affective	Oui	Non	Disponible
Composante motrice	Oui	Oui	Non disponible
Relation avec les parents	Oui	Oui	Non disponible

Analyse horizontale

Après une première lecture, les résultats ont été analysés de façon transversale et deux aspects sont ressortis. Le premier aspect est le fait que les RSG perçoivent un besoin de formation par rapport aux besoins de bouger constamment des enfants. Le deuxième aspect est le besoin de formation des RSG pour avoir une bonne collaboration et une bonne relation avec les parents.

Les enfants qui bougent. Selon les RSG, les garçons ont un grand besoin de laisser sortir leur énergie. « Ils ont plus d'énergie. Il faut que je leur fasse sortir cette énergie avant de leur faire faire une tâche plus ludique ou artistique comme ça ils sont plus concentrés » (RSG-109). Cela semble difficile : « Les enfants «hyperactifs» c'est difficile dans un groupe » (RSG-106).

De plus, leur capacité d'attention à une même tâche serait moins longue que chez les filles. « Pour les garçons, le contrôle de soi et être attentif à une tâche c'est plus difficile. Ils veulent plus jouer que travailler » (RSG-100). La concentration à une même tâche de façon prolongée est un aspect que les RSG ont remarqué comme étant problématique dans leur groupe : « La concentration c'est difficile. Il ne faut pas avoir beaucoup d'explications. Il faut se préparer d'avance. » (RSG-112). « L'intérêt des enfants ce n'est pas long. Il faut capter leur attention » (RSG-113). Pour plusieurs, pour développer la capacité d'attention des enfants, il faut qu'ils soient toujours stimulés comme le démontre, les propos, de deux RSG : « Ah oui, très stimulés tout le temps, sinon ils ne savent pas quoi faire et ils dérangent » (RSG-112).

Les activités statiques et plus structurées seraient aussi moins appréciées des garçons et des enfants qui veulent bouger comme le mentionne une RSG : « Les garçons veulent moins

dessiner ou écrire des lettres que les filles. Ils veulent plus jouer avec des jouets concrets » (RSG-108). Jouer est, selon plusieurs RSG, ce que les garçons et plusieurs enfants préfèrent.

Enfin, les RSG parlent souvent du fait qu'elles doivent intervenir de façon différente envers les garçons et les filles dues à leurs comportements et à leur tempérament différents selon deux RSG. « Les filles, ça se chicane et les garçons, ça bouge. Aux filles je dis lâchez-vous et aux garçons calmez-vous. » (RSG-108).

« Il y a une grande différence entre les garçons et les filles. Les filles, ça chiale, ça pleurniche, elles sont plus sensibles. Elles ont besoin de retraits plus longs pour vivre leurs émotions. Les garçons eux, bien, ils bougent, les retraits sont plus faciles. Je n'ai pas le choix, je dois avoir deux approches différentes avec les garçons et les filles ou selon l'enfant » (RSG-107).

Les RSG ont aussi une opinion sur ce que les enfants devraient être en mesure de faire pour être prêts pour leur entrée scolaire. Lors des entrevues, les RSG ont mentionné qu'elles doivent apprendre aux enfants à rester assis comme le mentionne deux RSG : « Va falloir qu'ils restent assis longtemps pour pouvoir être bon à l'école » (RSG-119). « Pour être bon à l'école, il faut qu'ils soient capables de rester assis et écouter le professeur » (RSG-122).

L'opinion et l'information que possèdent les RSG concernant l'école sont que la concentration et l'attention à une tâche sont indispensables à la préparation scolaire « C'est difficile de les garder concentrés à une tâche » (RSG-125).

Relation avec les parents. Une deuxième catégorie s'est ensuite ajoutée aux données soit la catégorie de la relation avec les parents. En effet, notre entrevue ne questionnait pas directement les RSG sur leur relation avec les parents. Après, une analyse approfondie des données, la relation entretenue entre les RSG et les parents est apparu comme une nouvelle catégorie.

Lors des entrevues, plusieurs responsables ont abordé le sujet de la relation et de la collaboration avec les parents. Souvent, elles ont mentionné l'importance de la collaboration avec les parents pour permettre aux enfants de développer certaines habiletés comme le mentionne une responsable de service de garde : « Quand le parent aide, c'est plus facile. Sinon le lundi, ils reviennent et c'est tout à recommencer, c'est comme s'ils ont tout oublié (...) J'ai besoin des parents pour aider mon travail, quand ils ne sont pas là, c'est difficile » (RSG-108).

En plus de la collaboration, le rôle de chacun a une importance dans la relation que la RSG aura avec le parent. « La garderie déresponsabilise parfois les parents. Les parents remettent à la garderie la responsabilité d'élever les enfants, ils vont l'apprendre à la garderie » (RSG-111).

La collaboration est importante pour le développement de l'autonomie des enfants. L'apprentissage des compétences doit se faire en collaboration avec les parents sinon ça ne fonctionne pas ou ça prend plus de temps.

Voici les commentaires de deux RSG à cet effet :

« Ça arrive parfois que je travaille très fort pour amener un enfant à être propre. Mais là il repart à la maison et après la fin de semaine, il a une couche. Les parents non pas poursuivis le travail. (...) » (RSG-101).

« Avec l'autonomie, les parents n'ont souvent pas le temps. Il ne laisse pas le temps aux enfants de s'habiller tout seul, pas de chance pour l'enfant de développer son autonomie parce qu'il faut aller vite » (RSG-107).

Les parents ont donc un grand rôle à jouer dans le développement des enfants et ils doivent s'y sentir inclus « Quand l'enfant a des difficultés, il faut en parler avec les parents (...) Ça se travaille ensemble » (RSG-113) Les RSG apportent le fait que parfois, discuter avec les parents des difficultés de leur enfant n'est pas toujours évident. « C'est difficile quand il faut parler des difficultés de leur enfant sans les blesser » (RSG-107). « Ils sont souvent sur la

défensive quand on leur parle de leur enfant (...) parler de sujets un peu plus négatifs, ce n'est pas facile quand ça concerne leur enfant » (RSG-106). La relation entre les parents et les RSG est ressortie comme un besoin des responsables et comme étant parfois difficile à entretenir.

Analyse des outils et programmes offerts aux RSG

Le bureau coordonnateur du CPE des Premiers Pas offre plusieurs outils aux RSG afin de les soutenir dans leur travail. En effet, le BC remplit son rôle de soutien à travers leur agente de soutien pédagogique et technique. Le rôle des agentes de soutien est comme le mentionne le ministère de la Famille:

« De soutenir les responsables d'un service de garde en milieu familial dans leur rôle de premier plan dans le développement des enfants. Le bureau coordonnateur offre, sur demande, du soutien pédagogique. L'agente de soutien pédagogique et technique peut notamment concevoir des outils pédagogiques, rédiger des bulletins d'information, organiser des activités liées au programme éducatif afin de soutenir les responsables en service de garde en milieu familial dans l'application d'un programme éducatif » (MF, 2013).

À travers les différents outils offerts aux RSG, il y a plusieurs programmes reconnus en petite enfance et des trousseaux pédagogiques créés par les agentes de soutien du BC. Les différents programmes et trousseaux ont été analysés afin d'identifier les objectifs de chacun et les dimensions du développement touchées

Les RSG mentionnent que plusieurs programmes et trousseaux sont disponibles au BC pour soutenir le développement des connaissances générales des RSG (CPE Des premiers pas, 2015). En plus des trousseaux, le programme éducatif du ministère « Accueillir la petite enfance » est un moyen de planifier ses activités afin de soutenir les enfants dans toutes les sphères de leur développement (MFA, 2007).

Le bureau coordonnateur offre 31 outils et programmes pour les responsables de services de garde en milieu familial. Sur ces 31 outils, 20 ont été créés par les agentes de soutien du bureau coordonnateur, 10 sont des programmes de développement de l'enfant et un programme est une formation suivie d'animation psychomotrice dans les milieux par l'équipe d'animation de Québec en forme.

Parmi les 31 outils disponibles pour les RSG, quatre ont comme objectif principal le développement psychomoteur des enfants et les 27 autres touchent les différentes dimensions du développement de l'enfant. Les dimensions touchées par les outils sont le développement langagier et cognitif, le développement socioaffectif, la maturité affective et la motricité fine. Les habiletés de communication et de connaissances générales sont définies dans l'IMDPE comme étant la capacité à communiquer de façon à être compris et à articuler clairement et la capacité à comprendre les autres. Le développement cognitif et langagier comporte les intérêts et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, l'utilisation adéquate du langage et du vocabulaire (Janus et Offord, 2007). Les compétences sociales sont les habiletés sociales, la confiance en soi, le sens des responsabilités, le respect des pairs, des adultes, des règles et des routines, les habitudes de travail, l'autonomie et la curiosité. Les comportements prosociaux et l'entraide, les manifestations de crainte et d'anxiété, les comportements agressifs, les symptômes d'hyperactivité et d'inattention ainsi que l'expression des émotions sont représentés dans la maturité affective (Janus et Offord, 2007). La motricité fine correspond à l'utilisation de certains petits muscles des doigts et des mains pour faire des mouvements précis afin d'atteindre, d'agripper et de manipuler de petits objets (Janus et Offord, 2007). Enfin, la motricité globale quant à elle, permet d'acquérir l'équilibre, la coordination et d'utiliser ses grands muscles afin de maîtriser certaines activités physiques, comme s'asseoir, ramper, marcher, courir, grimper, sauter ou monter et descendre des escaliers (Janus et Offord, 2007; MF, 2014).

Habilité de communication et connaissances générales incluant le développement langagier et cognitif. La présente analyse met en lumière les outils structurés et créés par le bureau coordonnateur disponibles pour les RSG par rapport à chacune des sphères dans lesquelles les RSG perçoivent un besoin de formation. Parmi les 31 divers outils offerts aux RSG, sept ont été spécifiquement créés pour développer le langage ou les habiletés de communication chez les enfants âgés de 0 à 5 ans.

Le programme *Jouons avec cornemuse et ses amis* est un programme de stimulation précoce du langage pour favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture chez les enfants (Senécal, Beaulieu, Bonami, de Grandmont-Bernard, Doyon Girard, Laflamme, Murray, Normand, & Rousseau Caron, 2009). Ce programme a comme objectif principal le développement langagier, mais touche aussi le développement cognitif en apportant des apprentissages de nouveaux mots. De plus, le programme cible le développement des compétences sociales en favorisant la capacité des enfants à attendre leur tour et à respecter les autres pendant le jeu. *Jouons avec Cornemuse et ses amis* remet à chacun des activités de réinvestissement à faire à la maison et un feuillet explicatif du programme. Le programme inclut aussi quelques composantes motrices comme permettre aux enfants de ramper et de sauter dans des cerceaux dans certains ateliers (Sénécal et al., 2009).

Les *programmes ALI* sont aussi des programmes créés principalement pour le développement optimal du langage chez les enfants à travers des activités de lecture interactive entre l'adulte et les enfants. Basés sur le respect du rythme de chaque enfant, les *programmes ALI* proposent une manière différente d'utiliser les livres et suggèrent des techniques et des activités qui favorisent le développement langagier en premier lieu, puis le développement des habiletés cognitives et socioaffectives du jeune enfant. À travers le programme, aucune activité motrice ne permet aux enfants de bouger à travers la lecture. De plus, les parents n'ont pas d'information

concernant les programmes, car aucune documentation ne leur est remise pour les aviser du programme dans leur service de garde.

Une autre trousse disponible pour les RSG afin de stimuler le développement langagier est la trousse mon *Coffre à outils conscience phonologique*. Cette trousse sur le développement de la conscience phonologique qui permet par exemple de reconnaître et segmenter les mots en syllabe ainsi que de reconnaître le phonème final ou initial (Bernier, Bleau, & Nolin, 2008). Cette trousse qui stimule aussi le développement cognitif n'a pas de composante motrice ni de moyen d'inclure les parents dans la démarche de conscience phonologique. Les RSG peuvent aussi avoir accès à une trousse pour leur montrer comment raconter des histoires de façon alternative afin de permettre aux enfants de prendre conscience de l'écriture dans un livre, du vocabulaire et de la conscience phonologique (Bernier et al., 2008).

Les agentes du bureau coordonnateur ont aussi monté quatre trousse ayant comme principal objectif le développement langagier des enfants. Parmi ces quatre trousse, deux trousse ont comme objectif de développer le langage et la communication à travers l'éveil à la lecture et à l'écriture. La trousse *ÉLÉ : Éveil à la lecture et à l'écriture* est une trousse remplie de livres variés permettant aux RSG d'emprunter des livres afin de remplir sa bibliothèque. La trousse permet aussi aux enfants d'apporter les livres à la maison et donne un feuillet explicatif aux parents sur l'importance de la lecture avec les tout-petits. La trousse ne comporte aucune composante motrice. La deuxième trousse, *Raconter une histoire pour mieux préparer les enfants à lire et à écrire* est une trousse pour accompagner les RSG dans l'apprentissage d'une méthode de lecture. Cette méthode, qui est inspirée de la méthode de Pascal Lefebvre et Isabelle Marsolais (2010), permettra d'aider les enfants à prendre conscience du livre, de sa fonction, de l'écriture dans un livre, du vocabulaire et de la conscience phonologique. Cette trousse est spécifiquement créée pour les RSG et ne comporte ni composante pour inclure les parents dans le cheminement

ni composante motrice. Deux trousse ont été créées pour développer le langage des enfants à travers des activités simples et des instruments de musique. L'ensemble de *trousses de stimulation de langage* et la *trousse éveil musicale*. À travers ces trousse, le développement langagier et l'apprentissage de connaissances générales permettent aux enfants de développer leurs habiletés de communication. Dans aucune de ces trousse, des éléments pour inclure les parents ne sont disponibles. De plus, seulement la *trousse éveil musicale* comporte une composante pour faire bouger les enfants en marchant avec des instruments de musique.

Bref, parmi les sept trousse ayant comme objectif spécifique le développement langagier des enfants, seulement deux ont une composante motrice, soit le programme *Jouons avec Cornemuse et ses amis* et la *Trousse éveil musical*. Les parents reçoivent un feuillet descriptif du programme ou des activités de réinvestissement dans la trousse *Jouons avec Cornemuse et ses amis* et dans la *trousse ÉLÉ*.

Tous les sept outils spécifiques au développement du langage et au développement des habiletés de communication développent la composante cognitive. Sept trousse créées par les agentes de soutien du BC ont comme objectif prédominant le développement cognitif des jeunes enfants. La *trousse conscience mathématique* permet de voir les bases de ce qui deviendra un jour la compréhension de notion numérique et des quantités. La trousse *Préparation scolaire* permet de donner des exemples d'habiletés que l'enfant devrait avoir acquises avant son entrée scolaire et de pratiquer ces habiletés à travers le jeu. La trousse *Alimentation* et la trousse *Pat le mille-pattes* (Les producteurs laitiers, 2012) sont des trousse avec des idées et des trucs pour favoriser la saine alimentation dans son service de garde. La trousse *Les allergies* explique aux parents ce qu'est une allergie et comment s'assurer de faire attention aux gens allergiques. Cette trousse comprend un dépliant explicatif pour les parents. La trousse *Besoins particuliers* a été créée afin de stimuler les enfants ayant des besoins particuliers comme des troubles du spectre de

l'autisme ou un déficit de développement. Cette trousse peut aussi être utilisée pour stimuler le développement cognitif chez les poupons. Aucun lien avec les parents n'est créé dans cette trousse qui ne comporte aussi aucun élément moteur.

Enfin, les *Minitrousses thématiques* développent les connaissances générales des enfants en passant par des activités de motricité fine et des jeux moteurs. Seulement les *Minitrousses thématiques* ont une composante motrice en plus de toucher le développement cognitif des enfants. De plus, un feuillet informatif ou des activités de réinvestissement sont remis aux parents seulement dans la trousse *Préparation scolaire*, *Pat le mille-pattes* et dans la trousse *Les allergies*.

Les compétences sociales. Neuf trousse ou programmes sont offerts par le BC aux RSG afin de les accompagner dans la stimulation du développement socioaffectif des enfants. Sur ces neuf outils, trois sont des programmes reconnus et six ont été créés par les agentes de soutien.

Le programme *Brindami* a pour but le développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de zéro à cinq ans (Boursier, Coutu, Massé, & Vinet, 2011). Ce programme inclut une description des ateliers et des activités de réinvestissement pour les parents à faire à la maison. De plus, le programme comporte quelques ateliers avec des composantes motrices tels que sauter, ramper ou imiter des animaux.

Un autre outil favorise le raisonnement, l'analyse, la prise de décision, le langage, la créativité, l'écoute de l'autre, l'écoute de soi et l'empathie dans l'apprentissage de la résolution de conflit est disponible aux RSG (Gagnon, 2004). La trousse *Ma valise de solution* ne comprend pas de composante favorisant le développement moteur des enfants et n'inclut pas de documentation ou de réinvestissement pour les parents.

Le conte chaud et doux des Chaudoudoux permet d'aborder de façon symbolique les comportements acceptables et inacceptables, mais surtout de faire du renforcement positif en soulignant les succès des enfants lorsqu'ils font des comportements acceptables (Steiner, 2009). La trousse inclut les parents en leur offrant une description du programme. Par contre, la trousse ne comporte aucun élément permettant aux enfants de bouger durant son utilisation.

Le bureau coordonnateur a créé six trousse favorisant le développement des compétences sociales chez les enfants. D'abord, la trousse *Le respect* permet aux enfants de prendre conscience et d'apprendre le respect de l'environnement et des gens qui l'entourent. À l'aide de son histoire sur le respect de l'environnement et des activités sur les qualités des autres, la trousse illustre aux enfants des choses à faire pour respecter leur ami de la garderie. La trousse *Les différences*, quant à elle, valorise la prise de conscience des forces et des défis de chacun dans le respect de ces différences à travers l'histoire d'un papillon qui est différent des autres. Ensuite, la trousse *Prévention des incendies* permet aux enfants d'apprendre comment se comporter en cas de feux et de développer leur autonomie. L'autonomie est aussi priorisée dans la trousse *Hygiène buccale* et dans la trousse *Apprentissage à la propreté*. Ces deux trousse pratiquent l'autonomie à travers l'apprentissage de saines habitudes de vie. Enfin, la *Minitrousse Léon le dragon* a comme objectif de permettre aux enfants de prendre conscience de leur ton de voix et de le contrôler afin de respecter leur environnement.

Parmi les six trousse créées par le bureau pour développer des compétences socioaffectives, seulement la trousse *Prévention des incendies* comporte des activités comme ramper et rouler permettant de faire bouger les enfants pendant l'atelier. Les parents reçoivent une description du programme que font les enfants dans les trousse *Prévention des incendies*, *Apprentissage à la propreté*, *Hygiène buccale* et *Le respect*.

Parmi les trois programmes reconnus, seulement *Brindami* comporte des éléments pour faire bouger les enfants. De plus, le programme *Brindami* et *Le conte chaud et doux des Chaudoudoux* assurent un lien avec les parents en les informant du programme ou en donnant des activités de réinvestissement.

Maturité affective. La dimension de la maturité affective est développée spécifiquement dans une seule trousse soit la trousse *Le deuil*. Cet outil permet d'illustrer ce qu'est le deuil aux enfants. Elle permet aussi de voir les différentes émotions entourant le deuil. Dans cette trousse, les parents sont inclus en recevant un feuillet descriptif de ce qu'est le deuil chez l'enfant. Par contre, la trousse ne comporte aucun élément permettant aux enfants de bouger pendant les activités.

Le développement de la maturité affective est souvent présent dans les trousse développant en premier lieu les compétences sociales. En effet, la maturité affective est présente comme objectif secondaire dans les trousse suivantes : *Ma valise de solution*, *Le conte chaud et doux des Chaudoudoux*, *Le respect* et la *Mini-trousse Léon le dragon*.

Développement moteur. Le bureau offre aux RSG deux trousse et un programme d'activités pour développer spécifiquement le développement moteur et deux trousse développant la motricité fine. Dans les deux trousse créées par les agentes de soutien pour développer la motricité fine, soit la trousse *Motricité fine* et la trousse *Technique de peinture*, aucun élément ne permet de faire bouger les enfants de façon globale. De plus, aucun lien n'est fait afin que le parent puisse faire du réinvestissement à la maison. Dans les trois trousse spécifiques au développement moteur, la trousse *Mini gigote* à des composantes cognitives et des composantes socioaffectives. La trousse *Motricité globale : le cube magique* et la trousse *100 jeux*

psychomoteurs touchant aussi en objectif secondaire le développement des compétences sociales. La minitrousse *La relaxation* qui offre des techniques pour apprendre à se calmer quant à elle a des composantes de la maturité affective permettant aux enfants de gérer leurs émotions. Par contre, aucune des trois trousse ne donne l'opportunité aux parents de recevoir de l'information sur les trousse.

Composante pour faire bouger les enfants. Parmi toutes les trousse, très peu présentent des éléments pour faire bouger les enfants sans qu'elles aient pour but premier le développement moteur. Seulement six trousse touchent une dimension pour permettre aux enfants de bouger pendant l'activité, et ce, même si les RSG lors de l'entrevue mentionnent avoir de la difficulté avec les enfants qui bougent pendant les activités. En effet, seulement le programme *Brindami*, le programme *Jouons avec Cornemuse et ses amis*, la trousse *Prévention des incendies*, la trousse *Éveil musical*, les *Minitrousses thématiques* et la trousse *J'suis prudent, j'suis content* ont des éléments moteurs permettant de faire bouger les enfants sans être spécifiquement créés pour développer le moteur.

De plus, les trousse qui ont comme objectifs spécifiques le développement cognitif développent seulement une autre dimension en second lieu. Chacune des trousse disponibles pour les RSG touche spécifiquement une ou deux sphères du développement de l'enfant. Peu de trousse touchent à la fois le développement moteur et une autre sphère.

Relation avec les parents. Parmi les 31 trousse et outils offerts aux RSG par le bureau coordonnateur et les ateliers de psychomotricité, 14 outils offrent un feuillet descriptif et explicatif du programme à remettre aux parents. En effet, lors de l'utilisation de *Brindami*, *Jouons avec cornemuse et ses amis*, *Le conte chaud et doux des chaudoudoux*, *Pat le mille-pattes*,

la trousse *Le respect*, la trousse *Préparation scolaire*, la trousse *Prévention des incendies*, *Entrainement à la propreté*, *Les allergies*, *Hygiène buccale*, *J'suis prudent*, *j'suis content*, *ÉLÉ : Éveil à la lecture et à l'écriture*, *Le deuil* et le programme *Minigigote*, les intervenants doivent remettre aux parents une description du programme et des activités faites afin de les informer.

Seulement le programme *Brindami*, *Le conte chaud et doux des chaudoudoux*, la trousse *Préparation scolaire*, *J'suis prudent*, *j'suis content*, la trousse *Prévention des incendies*, *J'suis prudent*, *j'suis content* et la trousse *ÉLÉ : Éveil à la lecture et à l'écriture*, proposent des activités de réinvestissement à la maison pour assurer un suivi.

La proportion de programmes qui inclut l'aspect du lien avec les parents est très minime, moins que la moitié des programmes proposent des activités à la maison pour inclure les parents dans le développement de son enfant. Les RSG ont mentionné l'importance de la collaboration entre le service de garde et la maison pour le bien-être de l'enfant et son développement optimal, mais les trousse offrent peu d'outils permettant d'inclure les parents dans le développement de leur enfant.

L'annexe B présente un résumé en trois tableaux des outils disponibles au CPE. Le premier tableau expose l'analyse des programmes de développement de l'enfant. Le deuxième tableau montre les différentes trousse faites par les agentes de soutien pédagogique du bureau coordonnateur du CPE Des premiers pas. Enfin, le troisième tableau porte sur les trousse et les programmes développant la motricité globale de l'enfant.

Discussion

Puisque les milieux de garde sont de plus en plus présents dans l'environnement des enfants (MF, 2014) et que les responsables de ses services de garde jouent un rôle dans le développement des enfants (Burchinal, et al. , 2010; Drouin, et al., 2004), il est important de s'attarder à la qualité de l'environnement qu'elles proposent aux enfants. De plus, les RSG offrent, selon plusieurs études, un milieu peu éducatif et des qualités minimales aux enfants (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers, & Bernard, 2004; Jacques et Baillargeon, 1997; Melhuish, 2001). En effet, des études faites spécifiquement au Québec sur la qualité des services de garde mentionnent que les différents milieux de garde ont différentes lacunes dans la qualité soit au niveau de l'aménagement ou de l'application d'un programme éducatif (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers, & Bernard, 2004; Jacques et Baillargeon, 1997; Melhuish, 2001). Ces études mentionnent aussi l'importance de la formation initiale et continue pour les responsables des services de garde (Brigras, 2007; Drouin et al., 2004). En effet, que ce soit de la formation formelle ou informelle, le fait de se transmettre des connaissances et donc de développer des compétences jouerait un rôle dans la qualité des services de garde (Brigras, 2007). Il y a donc une importance dans le soutien et dans la formation des RSG afin qu'elles soient soutenues dans leur rôle auprès des enfants (Brigras, 2007; Coutu, Lavigueur, Dubeau, & Tardif, 2003; Drouin et al., 2003)

Dans cette perspective de soutien des responsables des services de garde en milieu familial, la présente recherche voulait analyser les besoins de formation des RSG par rapport aux difficultés perçues des enfants. Cette analyse des besoins a permis de préciser les difficultés dans différentes sphères du développement de l'enfant et le besoin de soutien des RSG.

L'analyse des besoins a permis de révéler, en ce qui concerne les connaissances générales, que les RSG se sentent outillées pour aider les enfants à apprendre de nouvelles connaissances. Elles ne voient pas l'apprentissage de connaissances comme étant problématique. Pour elles, accompagner les enfants à développer des connaissances générales fait partie intégrante de leur travail et elles se sentent compétentes.

Le deuxième élément questionné lors des entrevues est l'apprentissage du langage. Selon les RSG, le langage est une problématique des enfants à laquelle elles sont en mesure de répondre. Elles connaissent les outils de langage qui leur sont disponibles et sentent que leur expérience les aide dans l'accompagnement des enfants, malgré leurs difficultés. Plusieurs outils disponibles au bureau coordonnateur permettent aussi aux éducatrices de soutenir le développement de la sphère du langage. En effet, dans la recension des outils offerts au BC, CPE Des Premiers pas, il est possible de remarquer que la plupart des outils développent le langage en premier ou en deuxième lieu.

Le troisième élément concerne les compétences sociales. Les RSG mentionnent que leur contexte de groupe multi-âge peut parfois aider ou nuire au développement social des enfants. Selon certaines, les grands aident les plus jeunes et ils apprennent des grands. Par contre, comme chaque enfant n'a pas les mêmes besoins de développement et que l'âge de développement de chacun influence les activités proposées, les groupes multi-âge peuvent complexifier la planification des responsables en service de garde. Des programmes comme *Brindami*, *Ma valise de solution*, *La technique de la tortue*, *Le conte Chaud et doux des Chaudoudoux*, et les trousse de soutien sont de nombreux moyens utilisés par les RSG pour les soutenir dans leur travail auprès des enfants.

L'analyse des besoins des RSG a démontré que parmi les sphères de développement où les enfants sont vulnérables, selon l'IMDPE, l'aspect de la maturité affective est ressorti comme

étant problématique. Les RSG ont mentionné que les manifestations d'hyperactivité étaient ce qu'elles trouvaient le plus difficile surtout chez les garçons. Au premier regard, les résultats montrent la difficulté des RSG à gérer un groupe d'enfants qui a besoin de bouger.

L'analyse en profondeur du message mentionné permet de voir que la problématique perçue par les RSG n'est pas de faire bouger les enfants, mais bien de leur apprendre à se concentrer sur une tâche et de ne pas bouger lors d'activité nécessitant plus de concentration.

Lors des entrevues, les RSG ont mentionné que le besoin de bouger des enfants empêche leur attention prolongée à une tâche. La concentration est une tâche chez les enfants qui serait difficile à maintenir. Les enfants voudraient souvent se lever et bouger. Les enfants auraient un grand besoin de bouger et de dépenser leur énergie que les RSG ont de la difficulté à contenir. L'attention et la concentration à une tâche sont difficiles à soutenir et peu d'outils sont disponibles pour les RSG. De plus, les RSG ont une vision de l'attention et de la concentration comme étant des capacités primordiales à acquérir avant l'entrée scolaire des enfants.

Suite à l'analyse, il devient clair qu'il est nécessaire d'informer les RSG sur le besoin de bouger, et ce, dans différents contextes et activités. En effet, la formation des RSG est un atout pour un service de garde de qualité (Doherty, 1991; Doherty, 1995; Howe et Jacobs, 1991; Ochiltrie, 1994; Palacio-Quintin et Coderre, 1999; Phillips et Howes, 1987; Tremblay, 2003). De plus, il faut sensibiliser les éducatrices et les adultes entourant les enfants à l'importance de l'activité physique au quotidien et du temps d'activité physique dont bénéficient les enfants (Dugas et Point, 2012). Les RSG ont mentionné lors des entrevues que lorsqu'elles font des activités qui permettent de développer des habiletés cognitives ou de motricité fine et qu'elles demandent aux enfants de rester assis, ces derniers ont du mal à le faire. Cette idée que les enfants peuvent et doivent rester assis longtemps pour se concentrer semble un dénominateur commun des RSG rencontrées. Pourtant, cette vision de la concentration semble erronée. En

effet, contrairement à ce que croient les RSG, les enfants préfèrent les activités intermittentes aux activités prolongées et où l'intensité varie peu (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011). Cette notion de diviser les activités pour permettre aux enfants d'être plus concentrés, doit être discutée avec les RSG. Alors, informer les RSG sur la possibilité que certains enfants aient besoin de bouger pour ensuite mieux se concentrer devrait faire partie de leur perfectionnement et de leur formation. Les RSG devraient être informées sur les principes entourant la concentration et l'activité physique.

D'abord, l'attention se définit comme étant le processus de se concentrer sur un stimulus en omettant les autres qui nous entoure (Reynolds et Richards, 2009). Les éducatrices doivent permettre aux enfants d'acquérir des connaissances et des savoirs tout en tâchant de garder leur attention (Pfeiffer, 2008; Schilling, 2004; VandenBerg, 2001). Les études montrent que les enfants passent beaucoup de temps assis à l'école et que les faire bouger devrait faire partie de leur développement, et ce, même à l'école (Lengel et Kuczala 2010). L'activité physique et les mouvements que cela apporte aident à la concentration, l'attention à une tâche, et réduisent les distractions que l'environnement peut causer à l'enfant (Biddle, 1995; Shepard 1997). Lors de la petite enfance, les enfants ne font pas assez d'activités physiques (Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2011; Tucker, 2008), ce qui a un impact sur leur attention à une tâche, car l'activité physique aide la concentration et l'attention (Biddle, 1995; Shepard 1997).

Un autre élément qui est ressorti comme étant un aspect important pour les RSG est la relation qu'elles entretiennent avec les parents-utilisateurs. En effet, les RSG mentionnent que leur travail doit se faire en partenariat avec les parents. Travailler individuellement et séparément n'apportera rien de bon pour l'enfant, il faut donc travailler en équipe. Cette vision de

collaboration entre parents et responsables reflète bien l'importance la théorie écosystémique qui voit l'importance de l'interrelation entre les systèmes (Bronfenbrenner, 1986). Il y a donc une importance dans la collaboration entre les responsables du service de garde et les parents. Cette collaboration est un principe de base du programme éducatif du ministère de la Famille « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007). Selon certains auteurs, la qualité de la relation entretenue entre les parents et les éducatrices des enfants est un indice de la qualité d'un service de garde (Elicker, Noppe, Noppe, & Fortner-Wood, 1997; Ghazvini et Readdick, 1994; Powell, 1989).

Pour établir une bonne relation avec les parents, la communication avec les parents doit se faire non seulement au niveau social, comme donner des commentaires généraux sur la journée, mais elle doit également inclure des discussions autour de sujets permettant la prise de décision pour l'enfant (Winkelstein, 1981). Ce type de communication vise la discussion sur des sujets permettant aux parents et aux RSG d'adopter des pratiques éducatives communes. Comme en conclut la recension des recherches de Cantin (2010) sur la collaboration famille et milieux de garde, plusieurs outils de communication sont disponibles, mais sont peu utilisés. De plus, les enfants seraient les premiers à bénéficier d'une communication de qualité entre les parents et les éducateurs (Cantin, 2010).

Par ailleurs, l'analyse des outils disponibles au bureau coordonnateur démontre que plusieurs outils ou programmes sont disponibles pour travailler spécifiquement une sphère de développement à la fois. Les outils et programmes ont pour but d'accompagner les RSG dans le développement des enfants. Chaque programme a été construit pour travailler spécifiquement une sphère ou deux à la fois. Par exemple, des programmes comme la *trousse ÉLÉ* permettent de développer le langage en ayant comme but l'éveil à la lecture et à l'écriture. Ce programme

touche seulement la sphère du langage et ne comporte aucune habileté motrice. Le BC offre donc plusieurs outils, mais chacun comporte très peu les composantes motrices à comme but initial.

Il y a aussi des programmes et des outils qui sont disponibles pour les RSG afin de leur permettre de développer spécifiquement les saines habitudes de vie et l'activité physique chez les enfants. En effet, le programme *Minigigote*, les *trousses de motricité globale* et les activités de Québec en forme sont tous des outils disponibles pour les RSG pour développer chez l'enfant la sphère motrice. Ces programmes permettent aux enfants de bouger lors de l'activité et sont spécifiquement créés pour développer la sphère motrice. Ils font partie de la vision que l'activité physique est importante pour les jeunes et qu'il faut faire bouger les enfants le plus souvent possibles au courant d'une journée. Par contre, ces programmes sont utilisés spécifiquement pour faire bouger, ils ne permettent pas nécessairement de développer d'autres habiletés comme le langage ou les habiletés sociales.

Malgré cela, la présente recherche a démontré que pour les RSG la problématique observée est le fait que les enfants ont toujours besoin de bouger, et ce, même quand la tâche nécessite une concentration et une attention d'un certain temps. Elles ont de la difficulté à aider les enfants à se concentrer à une tâche.

La plupart des programmes en petite enfance qui sont disponibles aux RSG du CPE Des premiers pas sont des programmes ne comportent pas la possibilité de développer la motricité globale en même temps que les autres sphères comme le développement cognitif ou les compétences sociales. Les RSG travaillent donc une sphère de développement à la fois. Les RSG rencontrent une problématique et les outils à leur disposition, bien que nombreux, ne permettent pas de les soutenir.

Deux éléments particulièrement importants pour le développement des enfants seront explorés dans les paragraphes suivants, puisqu'ils sont à la base d'un apprentissage sain chez les

enfants et qu'ils peuvent s'appliquer de manière transversale à l'ensemble des activités visant une sphère développementale ou l'autre, à savoir d'une part l'importance de l'apprentissage par le jeu et, d'autre part, l'importance de l'activité physique pour les enfants en jeune âge.

Apprentissage par le jeu

Il est important de s'attarder à la façon dont les enfants apprennent pour pouvoir les aider le plus possible à grandir. Les enfants sont des éponges qui apprennent différemment que les adultes. Leur cerveau est plus élastique ce qui facilite l'apprentissage (Smith et Pellegrini, 2013). Des recherches ainsi que des modèles d'apprentissage mentionnent que les enfants sont plus enclins à apprendre par le jeu (Li, Mak Chan, Chu, Mak Lee, & Lam, 2012; MFA, 2007; Smith et Pellegrini, 2013). En effet, puisque lors du jeu les enfants sont plus disposés à être concentrés, c'est un moment opportun pour l'apprentissage (Smith et Pellegrini, 2013). Les transformations qui se produisent dans le cerveau lors de la petite enfance sont des changements qui permettent à l'enfant de se développer et d'acquérir des compétences (Conseil des ministres de l'Éducation Canada [CMEC], 2013). Apprendre par le jeu enrichi le développement de l'enfant. En effet, il permet aux enfants de développer leurs habiletés de communication. Le langage se développe puisqu'ils interagissent avec d'autres enfants et qu'ils nomment ou expliquent ce qu'ils font (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2006; Smith et Pellegrini, 2013).

De plus, le jeu est le moment où l'enfant s'ouvre à la nouveauté, découvre, élargit sa compréhension des choses, bâtit et met à l'épreuve ce qu'il a appris (Smith et Pellegrini, 2013; CCA, 2006). L'importance lors de cet apprentissage n'est pas la finalité, mais bien le processus par lequel l'enfant passe (Nelson, 2012). Lors du processus du jeu, la stimulation de l'imagination, l'augmentation de la créativité, le développement de l'intelligence ainsi que le développement des compétences liées aux relations avec autrui sont souvent des objectifs cachés.

En effet, à travers ce processus l'enfant acquiert des aptitudes à résoudre des problèmes, à négocier, à écouter des consignes et à attendre son tour. Il permet aussi d'augmenter sa confiance en lui et de développer son estime de lui-même, ce qui lui permettra de percevoir l'apprentissage de façon positive (CCA, 2006; CMEC, 2013; Nelson, 2012; Smith et Pellegrini, 2013). Si l'enfant apprend durant sa petite enfance que l'apprentissage est positif, il pourra continuer à la percevoir de façon positive à l'école. Cet apprentissage est une base du développement de l'enfant tellement importante que plusieurs organismes comme les Nations unies, l'organisation mondiale de l'éducation préscolaire (OMEP), l'organisation de la coopération et de développement économique (OCDE) et la Convention internationale des droits des enfants ont reconnu le jeu comme droit spécifique aux enfants (CCA, 2006; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012). Piaget et Vygotsky sont deux auteurs qui grâce à leurs recherches ont mis les assises du modèle de l'apprentissage par le jeu. Selon eux, il joue un rôle essentiel dans le développement cognitif. L'interaction avec les autres et avec les objets est un moyen qui permet aux enfants d'assimiler et de consolider les apprentissages.

Vygotsky (1934), mentionne que le jeu est un moment d'interaction avec l'environnement qui est essentiel au développement. L'enfant passe du monde concret vers le moment abstrait en se représentant des objets d'une autre façon. De plus, lors de l'interaction avec d'autres enfants ou des adultes jouant avec lui, l'enfant peut apprendre en observant les autres (Archambault & Venet, 2007). L'apprentissage par imitation se fait aussi lorsque les enfants jouent. L'enfant reproduit ce que les autres font ce qui crée de nouveaux schèmes de références. Le jeu permet aux enfants de développer des habiletés physiques ainsi que des habiletés sociales favorables à leur développement (Fabian et Dunlop, 2007). L'acquisition d'habiletés motrices, de comportements sociaux et de références cognitives est développée pendant le jeu. En apprenant en jouant, les enfants sont mieux outillés pour leur entrée scolaire.

Le jeu est un outil d'apprentissage que prône le programme éducatif dans ses milieux de garde. Le ministère de la Famille mentionne que les responsables des milieux de garde ainsi que les éducatrices se doivent de l'utiliser afin de permettre aux enfants de parfaire leurs habiletés motrices, de développer leurs connaissances, d'acquérir une autonomie ainsi qu'une créativité et d'expérimenter le monde qui les entoure (MFA, 2007). Les responsables des milieux de garde ont comme rôle de permettre et de s'assurer que les enfants se développent à leur plein potentiel en tant qu'individu unique. Ce rôle aidera les enfants, à travers le jeu, à se découvrir et à se développer (MFA, 2007).

On entend par le jeu : « l'activité physique, mentale ou sociale, basée sur le plaisir, pratiqué par l'enfant d'une manière gratuite, volontaire, spontanée et libre » (Perriot, Lemieux, & Gamache, 2011). Il existe plusieurs sortes de jeux le *jeu libre*, le *jeu actif* et le *jeu structuré ou encadré*. *Le jeu libre* est un jeu dans lequel l'enfant décide sans contrainte de ce qu'il fait avec les objets. Ce type de jeu permet le développement de l'imagination et de la créativité. Il décide par lui-même de ce qu'il veut faire (Ferland, 2005). *Le jeu actif* consiste en toutes activités ludiques dans lesquelles il y aura l'entraînement des mouvements de toutes les parties du corps, et ce, en s'amusant (Dugas et Point, 2012; MF, 2014). *Le jeu structuré ou encadré* est un jeu encadré par l'adulte dans lequel l'enfant est contraint à des règles ou à certaines actions à faire. Ces différents types de jeux doivent être utilisés dans une journée de l'enfant (MFA, 2007).

Il faut donc permettre aux enfants de vouloir recommencer à jouer sans être stressés pour produire des apprentissages. La crainte de l'échec que vivent certains enfants devant les activités qui dépassent leur capacité nuit à leur apprentissage (Miller et Almond, 2009). Le but du jeu est de procurer des expériences d'apprentissage dans un contexte de plaisir, et ce, dans toutes les sphères du développement de l'enfant (Lester et Russel, 2010). Les expériences d'apprentissage sont influencées par l'environnement stimulant et varié que procurent les milieux de l'enfant

(MF, 2014). La vision et les comportements des adultes envers le jeu et les activités motrices ont une influence sur les occasions dont l'enfant pourra bénéficier pour jouer et bouger.

L'activité physique

Les recherches le démontrent, il existe de grands bénéfices à l'activité physique. L'activité physique renvoie au fait d'être physiquement en action et de bouger. À l'intérieur de l'activité physique, les jeux actifs sont un moyen de faire bouger les enfants. À différentes intensités, les jeux actifs sont des jeux ludiques qui entraîneront des mouvements de toutes les parties du corps, et ce, en s'amusant (MF, 2014).

En effet, les jeux actifs ont un impact sur la santé physique et psychologique des enfants (QEF, 2015). Plus les jeux actifs sont privilégiés tôt dans la vie des enfants, plus les profits sur le corps et sur le développement seront bénéfiques (Gravel et Tremblay, 2004). Le niveau d'importance accordée au développement moteur lors de la petite enfance est reconnu comme ayant un impact sur les prérequis aux apprentissages scolaires (De Lièvre et Staes, 2000; Lauzon, 1990; Rigal, 1996).

La période de 0-5 ans est une période critique et importante pour le développement des saines habitudes de vie afin de les garder jusqu'à l'adolescence et le plus longtemps possible (Barnett, Van Beurden, Morgan, Brooks, & Beard, 2009; Okely, 2001; Wrotniak, Epstein, Dorn, & Kondilis, 2006). Les trottineurs qui expérimenteraient tôt des situations motrices auraient le goût de continuer à vivre d'autres expériences plus souvent et plus longtemps (Timmons, Naylor, & Pfeiffer, 2007).

En plus d'avoir un impact à long terme, les jeux actifs ont également un impact sur le développement à court et moyen terme de l'enfant. La période entre 0 et 9 ans est une période pendant laquelle l'enfant est en constant apprentissage des habiletés motrices qui lui donneront

les bases de son développement moteur (Bouchard et Fréchette, 2011). L'activité physique a une influence sur les habiletés de motricité fine et globale, sur les compétences sociales et affectives et sur le développement cognitif (Haywood et Getchell, 2005). En effet, le développement de la motricité à travers les jeux actifs permet à l'enfant de développer ses habiletés fondamentales de locomotion comme ramper, sauter, courir, marcher, etc. Il permet aussi d'acquérir des habiletés de manipulation et de contrôle d'un objet en mouvement. Les jeux actifs permettent aux enfants de développer leurs habiletés sociales, car ils doivent travailler avec leurs pairs, partager, attendre leur tour et suivre des consignes. Les jeux actifs permettent aussi de développer l'autonomie et l'intelligence en explorant et en s'adaptant aux différentes situations (Gravel et Tremblay, 2004; Haywood et Getchell, 2001). L'activité physique a aussi un impact sur le développement cognitif. En effet, les gestes moteurs facilitent le raisonnement des enfants (Rigal, Nader, Bolduc, & Chevalier, 2009). Le développement moteur permettrait de développer les zones du cerveau responsable du contrôle cognitif et comportemental, en plus de développer les habiletés motrices (CSE, 2012). En effet, plusieurs activités cognitives utilisent des fonctions de contrôle qui se trouvent dans le cervelet et dans les noyaux gris qui se développent lors de l'acquisition des habiletés motrices de base. De plus, certaines structures neuronales qui se mettent en place lors du développement moteur sont également utilisées dans l'apprentissage cognitif (Grissmer, Grimm, Steele, Aiyer, & Murrell, 2010).

Le développement moteur a un impact sur les années futures de l'enfant. Un manque de stimulation dans cette sphère influencerait les difficultés d'apprentissage dans la première année scolaire des enfants (Connor-Kuntz et Dummer, 1996).

Certaines recherches mentionnent que pour les enfants âgés entre 1 et 4 ans, il faut privilégier au moins 180 minutes d'activités physiques tous les jours (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2012).

Malheureusement, les études démontrent que les jeunes ne sont pas assez actifs. Les enfants auraient trop de temps pour faire des activités sédentaires et trop peu pour des activités physiques d'intensité moyenne (Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2011; Tucker, 2008). Les activités sédentaires nécessitent peu d'énergie, peu de mouvements et sont souvent faites dans des positions assises ou couchées (Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2012). Le temps passé devant des écrans a aussi une influence sur le manque d'activité physique. Les études canadiennes s'intéressant au temps qu'un enfant devrait passer devant un écran mentionnent que les enfants de 2 ans ne devraient pas avoir de temps d'écran et pour les enfants âgés de 2 à 5 ans le maximum par jour serait de 1 à 2 heures. Par contre, 27 % des enfants québécois âgés entre 2 et 3 ans et 22 % âgés entre 4-5 ans passeraient plus de 2 heures par jour devant un écran (Jeunes en forme Canada, 2010).

De plus, il y a un déclin dans le nombre d'heures que les enfants passent à faire de l'activité physique. Selon l'enquête ELNEJ, seulement 36 % des enfants de 2-3 ans et 44 % des enfants de 4-5 ans font des activités physiques non organisées chaque semaine (Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2011). À tort, les parents et les adultes croient que les enfants ont un niveau d'activité physique élevé (Reilly, 2011). En effet, au Québec, 46 % des enfants entre 1 à 10 ans font environ 3 heures d'activités physiques par semaine en comptant les fins de semaine (Jeunes en forme, 2012). Les jeunes ne bougent donc pas assez puisque les enfants devraient faire au moins entre 60 à 180 minutes par jour d'activité physique (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; Société Canadienne de physiologie de l'exercice, 2012).

Ce manque d'activités physiques peut occasionner différents problèmes de santé comme l'obésité infantile qui est présente partout dans le monde (Organisation mondiale de la santé, 2012). Le Québec ne fait pas exception avec 26 % des enfants de 2-5 ans présentant un surplus de

poids (Lamontagne et Hamel, 2009). Cette problématique a amené la création de plusieurs programmes et la formulation de recommandations afin que les enfants bougent le plus souvent possibles pendant la journée. Comme l'enfant ne se développe pas seul et que son environnement à une influence sur son développement, les adultes ont un rôle à jouer dans les saines habitudes de vie que les enfants doivent apprendre. Plusieurs pays et gouvernements élaborent de grandes lignes directrices et des recommandations en matière d'activités physiques pour soutenir les jeunes enfants et leur famille.

Recommandations

Il serait bien d'adapter les programmes existants pour permettre aux enfants de développer autant le moteur que les autres sphères dans une même activité pour faciliter son apprentissage. En effet, donner l'occasion à l'enfant de se développer dans tous les domaines est bénéfique (National association for education of young children, 2009).

Aux États-Unis, plusieurs programmes ont été instaurés dans des classes pour permettre aux enfants de bouger pendant les enseignements. Les résultats montrent un impact sur la concentration et l'attention pour tous les élèves et pas seulement pour ceux avec des troubles d'attention (Mulrine, Prater, & Jenkins, 2008). Par contre, peu d'outils touchent plus d'une sphère de développement à la fois. Alors, l'importance d'adapter les outils déjà existants sans en créer de nouveau est présente. De plus, le cadre de référence *Gazelle et Potiron*, offert par le ministère de la Famille, suggère aussi des outils pour faire bouger les enfants pendant les activités de routine et de transition (MF, 2014). Ce cadre de référence vise à créer des environnements favorables aux saines habitudes alimentaires et au jeu actif et suggère ainsi d'intégrer des mouvements aux activités quotidiennes.

Une expérience prometteuse : Le programme Braingym

Le programme Braingym est une méthode qui permet de faciliter l'intégration du développement sensoriel, moteur, émotionnel et cognitif par la confection d'un ensemble de mouvements associés aux fonctions cérébrales impliquées dans toutes les situations d'apprentissage. Cette méthode peut être utilisée en complément avec tous les programmes déjà existants. Braingym se base sur le lien existant entre les mouvements du corps et les fonctions cérébrales impliquées dans l'apprentissage (Dennison, 2006; Dennison et Denisson, 2010). L'utilisation de simples mouvements permet de stimuler les fonctions cérébrales et réveiller le

cerveau sans le stresser. En effet, Braingym se base sur les expérimentations en 1985 de Kerstin Linde, ces expérimentations utilisaient les mouvements avec une composante rythmique visant l'intégration des réflexes fondateurs du mouvement (Dennison, 2006; Dennison et Denisson, 2010; Neuro Gym Tonic, 2013).

Les enfants naissants ont appris à bouger dans le ventre de leur mère. Lors de leur naissance et au courant des années qui suivront, l'enfant doit réapprendre à se déplacer et à reproduire des mouvements. Les mouvements aident aux connexions dans notre cerveau. Les réseaux qui se créent dans notre cerveau, de la naissance à aujourd'hui, peuvent parfois nécessiter des transformations pour améliorer nos habiletés d'apprentissage. Avec la plasticité de notre cerveau, nous pouvons à tout moment intégrer de nouveaux patrons d'apprentissage à travers l'apprentissage de nouveaux mouvements. Braingym propose donc « des mouvements qui aident à intégrer les patrons développementaux afin d'améliorer les fonctions cérébrales impliquées dans le processus d'apprentissage » (Neuro gym tonic, 2013).

BrainGym a aussi été adapté pour les enfants. Avec les enfants, son but est d'améliorer la qualité et la durée de l'attention, faciliter le lien d'attachement sécurisant, stimuler la gestion des émotions et le développement des habiletés sociales et finalement, soutenir les fondations du développement moteur (Neuro Gym Tonic, 2013).

En passant par des mouvements rythmiques spécifiques, Braingym peut s'intégrer facilement dans la routine et dans la planification hebdomadaire sans trop de changement. Le programme à travers le jeu propose aux enfants de faire des mouvements simples qui éveilleront et mettront en contact leurs deux hémisphères et faciliterons ainsi leurs apprentissages (Neuro Gym Tonic, 2013).

Le Braingym peut être un moyen d'aider les RSG qui mentionnent avoir des difficultés avec les enfants qui bougent. En effet, en permettant à l'enfant de faire des mouvements simples

et dans une atmosphère de jeu, sa concentration pourrait en bénéficier tout autant que son développement moteur (Neuro Gym Tonic, 2013). Le programme Braingym ainsi que plusieurs autres programmes aux États-Unis tels que S'cool Moves, Take 10 et Energizers revendiquent le fait que les activités de routine qui inclut des activités motrices ont plus de chance de garder l'attention des enfants (Friend et Bursuck, 2006).

Le Braingym pourrait être adapté et intégré dans les programmes et outils disponibles au BC du CPE Des premiers pas. De plus, en avril 2015 les RSG suivront une formation sur le programme Braingym adapté à la petite enfance par Neurogym Tonic. Cette formation vient soutenir le manque d'information sur les mouvements bénéfiques aux apprentissages des enfants.

Programme Braingym adapté pour les enfants âgés entre 0 et 5 ans. Afin d'adapter les programmes déjà existants, il pourrait être intéressant d'inclure des activités qui font bouger les enfants aux activités quotidiennes (Neuro Gym Tonic, 2013). Bien qu'il soit un programme en soi avec des ateliers à faire, la base de ce programme est de donner les moyens aux enfants et à son entourage de mettre son corps en action pour apprendre. Pour se mettre dans un état d'apprentissage, il faut diminuer les impacts du stress. En effet, un enfant devant la nouveauté ou devant un grand vouloir de réussir devient stressé et donc, moins enclin à bien comprendre la tâche demandée. Les premiers mouvements suggérés par Braingym sont des mouvements que l'enfant peut faire par lui-même avant une tâche ou pendant une tâche pour l'aider à se préparer à apprendre. Les mouvements permettent d'atténuer le stress et ainsi de mettre le corps dans un état plus disponible pour se concentrer, comprendre, s'organiser et communiquer (Dennison, 2006; Lupien, 2010).

BrainGym propose une série de six mouvements simples et imagés pour les enfants afin de les aider à développer leur concentration par l'attention, la compréhension et la participation. Ces mouvements simples et imagés, comme tourner sa tête d'un côté en respirant fort ou lever le bras dans les airs tout en le tenant par la main opposée, sont deux exemples de mouvements bénéfiques pour les enfants (Dennison et Dennison, 2007). De simples mouvements pourraient aider les enfants que les RSG caractérisent comme ayant de la difficulté à se concentrer et ayant toujours besoin de bouger. Le programme Braingym est un exemple de ce qui pourrait être fait.

Il pourrait y avoir plusieurs façons d'adapter les programmes pour leur permettre d'inclure un aspect moteur. Il serait intéressant de prendre chacun des programmes et outils du BC et d'y ajouter des idées d'adaptations possibles afin d'intégrer la dimension motrice. En effet, il serait intéressant d'ajouter des aspects moteurs dans chacun des outils disponibles pour les RSG afin de permettre aux enfants de bouger dans différents contextes et activités. Différents mouvements à faire avant, pendant et après l'activité pourraient donc être ajoutés dans chacun des outils et programmes existants.

Lien avec la relation avec les parents

L'adaptation des programmes déjà existants devrait aussi comporter une section pour répondre à la deuxième problématique ressortie par les RSG soit, la collaboration avec les parents. En effet, les RSG ont mentionné lors des entrevues que la collaboration et la relation avec les parents sont importantes dans le développement des enfants. L'analyse des outils et programmes disponibles au bureau coordonnateur pour les RSG a démontré que peu d'outils permettent de faire un lien entre le service de garde et les parents. En effet, bien que certains

outils offrent des feuillets explicatifs du programme, peu proposent des activités de réinvestissement pour poursuivre à la maison l'apprentissage des différentes habiletés.

Pour favoriser un meilleur développement de l'enfant, les RSG et les parents doivent travailler ensemble. En effet, comme l'approche écosystémique le mentionne, les environnements entourant les enfants comme les parents et les RSG s'influencent mutuellement et ont un impact sur l'enfant (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Rimm-Kauffman et Pianta, 2000). Le suivi du milieu de garde à la maison et de la maison au milieu de garde est donc un aspect à considérer lors de la création et l'adaptation des programmes déjà existants. En offrant un moyen déjà préétabli comme un feuillet descriptif de l'activité ou des idées d'activités de réinvestissement, les outils offriraient un moyen concret aux RSG de communiquer avec les parents. En effet, la communication entre les parents et les éducatrices d'un service de garde a des retombées positives sur la relation parent-éducateur (Garbarino, et al., 1982; Ghazvini et Readdick, 1994; Powell, 1989). Plus les éducateurs ou enseignants de l'enfant utilisent des moyens pour impliquer le parent et lui redonner un sentiment d'empowerment, plus la satisfaction face à la relation de chacun sera élevée (Dunst, Johanson, Rounds, Trivette, & Hamby, 1992; Epstein, 1983; Katz et Bauch, 1999). Malgré que plusieurs moyens sont connus, il semble difficile de les mettre en application dans les services de garde (Kuhn, 2001 ; Perrenoud, 2001 ; Workman et Gage, 1997). Différents facteurs pourraient expliquer le manque d'intégration de moyens d'implication et de relations avec les parents (Kuhn, 2001). En effet, il pourrait y avoir des lacunes dans la formation des éducatrices et des responsables en matière de relation avec les parents. La formation initiale et continue des RSG et des éducatrices est donc aussi à envisager pour favoriser des relations harmonieuses et satisfaisantes (Cantin, 2010).

Conclusion

Lors de la période de la petite enfance, l'environnement de l'enfant joue un grand rôle dans son développement (Rimm-Kauffman et Pianta, 2000; Bronfenbrenner, 1979, 1986). Les responsables de service de garde (RSG) font partie intégrante de l'environnement immédiat des enfants (Jacques et Baillargeon, 1997; Melhuish, 2000). Les RSG ont un rôle à jouer dans l'accompagnement des enfants puisqu'ils passent en moyenne 60 à 65 % de leur temps éveillé dans un service de garde. Cette période est reconnue comme étant une période importante dans la vie des enfants (Doherty, 1997; Wildenger et McIntyre, 2011; Janus, Brinkman, Duku, Hertzman, Santos, Sayers, Schroeders, & Walsh, 2007). La petite enfance est la période pendant laquelle les enfants apprennent les rudiments qui leur permettront d'entrer à l'école plus facilement (Waldfoegel, 2002; Brooks-Gun, 2003). Malheureusement, un grand nombre d'enfants entrent à l'école avec de grandes vulnérabilités comme l'a décrit la recherche sur le développement des enfants à leur entrée en maternelle (Courteau et Marleau, 2013).

Comme les enfants entrent en maternelle avec des difficultés, les RSG ont été questionnées afin de voir ce qu'elles voyaient comme étant problématiques chez les enfants dans leur service de garde avant leur entrée scolaire et ce qu'elles trouvaient difficile dans leur rôle de soutien auprès des enfants selon les données de l'enquête sur le développement des enfants.

À la suite de l'analyse des réponses des RSG, nous constatons que la difficulté qu'elles observent est le fait que les enfants doivent souvent bouger et ont de la difficulté à rester assis et concentrés à une même tâche pendant une certaine période de temps. Les études le démontrent, l'activité physique a des biens faits sur plusieurs aspects du développement (Haywood et Getchell, 2005; Gravel et Tremblay, 2004; Haywood et Getchell, 2001).

Bien que l'état des connaissances mentionne que l'activité physique au quotidien est importante et essentielle au développement, les enfants ne bougent pas assez quotidiennement (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; Société Canadienne de physiologie de l'exercice, 2012). De plus, les RSG trouvent que les enfants préfèrent bouger plutôt que de rester assis pendant une activité. En effet, suite aux entrevues faites auprès des RSG, l'analyse des résultats a révélé que la difficulté principale ressentie est le fait que les enfants ont du mal à rester concentrés et qu'ils auraient toujours besoin de bouger.

De plus, en allant évaluer les programmes et outils disponibles au bureau coordonnateur du CPE Des premiers pas, nous constatons que chaque sphère est développée séparément et peu d'outils comportent des éléments de la dimension motrice. Considérant que les enfants ont besoin de développer chacune des sphères de leur développement et qu'ils apprennent mieux lorsqu'ils travaillent plus d'une sphère en même temps et à travers le jeu, il serait intéressant d'inclure des activités ou des mouvements comme ceux proposés dans le Braingym. Cet ajout permettrait d'augmenter la concentration des enfants lors des périodes demandant plus d'attention. La formation devrait aussi comporter des éléments sur la capacité d'attention des enfants, car la formation et le perfectionnement sont des éléments essentiels dans l'accompagnement des RSG vers un service de garde de qualité (Drouin et al., 2004).

En allant évaluer les besoins des RSG, la recherche a permis de voir dans quelle sphère du développement elles ressentaient un besoin de soutien. Le soutien leur étant apporté pourra par la suite être adapté aux résultats de la recherche. La recherche permet aussi de voir les meilleures pratiques qui pourraient être offertes aux RSG pour les soutenir dans leur travail. Plus précisément, la recherche comporte un apport du domaine psychoéducatif en permettant d'offrir ses compétences de rôle-conseil auprès des RSG et en s'assurant de donner de l'information juste, précise et récente. De plus, connaître les meilleures pratiques et les résultats les plus

récents en matière de développement de l'enfant et de qualité des services offerts est un apport que le domaine de la psychoéducation apporte à la recherche.

Références bibliographiques

- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais (En route pour l'école!), Rapport régional –2008*, Montréal, Québec. Direction de santé publique.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherche qualitative*, 26(1), 5-31.
- Archambault, A., & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5-24. Repéré dans <http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n1/016186ar.pdf>
- Association des centres de la petite enfance de l'Outaouais (ACPEO). (2013, aout). *Un CPE, une vision*. Repéré dans www.acpeo.com/un-cpe--une-vision/qu-est-ce-qu-un-cpe.
- Barnett, P., Brooks, L.O., & Beard, J.R. (2009). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *Journal of Adolescence Health*, 44(3), 252-259.
- Bernier, J., Bleau, L.D., & Nolin, M.C. (2008). *Trousse conscience phonologique*. Québec, Canada: Éditions Passe-Temps.
- BIC corporation, (1993). *J'suis prudent j'suis content, santé publique*, Repéré dans www.jsuisprudentjsuiscontent.com
- Biddle, S. (1995). Exercise and psychosocial health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(4), 150-200.
- Bigras, N., & Gingras, L. (2011). Que préfèrent les parents pour la garde régulière de jeunes enfants. Dans : Gingras, L., Audet, N., & Nanhou, V. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde 2009 : Portrait québécois et régional*, Québec, Institut de la statistique du Québec, (pp.221–243). Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Bigras, N., Lemay, L. & Tremblay, M. (2012). *Petite enfance, service de garde éducatifs et développement des enfants : État des connaissances*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherche qualitative*, 26 (2), 1-18.
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E., & Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of applied developmental psychology*, 32 (2), 37-47.

- Bouchard, C., & Fréchette, N. (2011). *Le développement global de l'enfant 6-11 ans en contextes éducatifs (Tome 2)*. Québec. Presse de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Gravel, F., & Cloutier, R. (2006). Prosocialité des enfants à la maternelle : une explication des différences liées au genre. *Bulletin de psychologies*, 59 (1), 369-376.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
- Bulotsky-Shearer, R. J., & Fantuzzo, J. W. (2011). Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 61-73.
- Burchinal, M.R., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early childhood Research quarterly*, 25(2) 166-176.
- Cantin, G., Bouchard, C., Lemire, J., & Charron, A. (2010). *Évaluation du programme Accès à l'école Analyse théorique et évaluation de l'implantation*. Montréal, Université du Québec à Montréal, département d'éducation et pédagogie. Repéré dans www.archipel.uqam.ca/3770/1/Rapport_d%27évaluation_implantation_AE.pdf.
- Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (2011). L'activité physique chez les jeunes enfants : adopter très tôt des habitudes de vie saines et durables. Série: Art d'être parents. Children's development prior to school entry. *American Educational Research Journal*, 39(1) 133-164.
- Cloutier, R., Gosselin, P., & Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant*. Montréal, Canada : Gaetan Morin.
- Comité scientifique de Kino-Québec (2011). L'activité physique, le sport et les jeunes : savoir et agir. Québec comportement socio-scolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Connor-Kuntz, F., & Dummer, G. (1996). Teaching accros the curriculum: langage-enriched physical education for preschool children. *Physical activity quarterly*, 13(1), 302-315.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2010). *Bilan de l'apprentissage tout au long de la vie au Canada : Progrès ou excès de confiance? 2005-2010*. Repéré dans www.ccl-cca.ca.

- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2006). *Carnet du savoir : Apprentissage chez les jeunes enfants*. Repéré dans www.ccl-cca.ca/apprentissagejeunesenfants.
- Conseil des ministères de l'éducation (Canada). Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu. Repéré dans http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2012) Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services, avis à la ministre de l'éducation des loisirs et du sport. Repéré dans <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf>.
- Coutu, S., Lavigne, S., Dubeau, D., & Beaudoin, M.E. (2005). La collaboration famille-milieu, ce que nous apprend la recherche. *Éducation-Francophonie*, 33(2), 85-111.
- Coutu, S., Lavigne, S., Dubeau, D., & Tardif, G. (2003). Les Centres de la petite enfance (volet garde en milieu familial) : un lieu de prévention des problèmes de développement et d'adaptation sociale des enfants. Rapport de recherche. Gatineau, Québec : Régie Régionale de la Santé et des Services sociaux de l'Outaouais.
- Courteau, J-P., & Marleau, J.D. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012. Portrait statistique de la région de l'Outaouais*, Gatineau, Québec : Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de l'Outaouais.
- Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (2009). *Le rôle des parents dans la transition des enfants vers l'école*. Repéré dans <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Cowan-CowanFRxp-Parents.pdf>.
- Committee on Family and Work Policies. (2003). *Working, Families and Growing Kids: Caring for children and adolescents*. Washington, DC: National Academies Press.
- Daniel, D. (2003). *Voyage dans les centres de la petite enfance*. Québec, Canada: Éditions de l'homme
- De Lièvres, B., & Staes, L. (2000). *La psychomotricité au service de de l'enfant*. Bruxelles, Belgique: De Boek-Belin.
- Dennison P., & Dennison, G. (2007). *Brain gym l'équilibre au quotidien. Manuel de formation Brain Gym 101*. Caen, France: centre de formation le plaisir d'apprendre-CFPA
- Dennison, P. (2006). *Apprendre par le mouvement: Brain Gym and me, the pleasure of learning*. Paris, France: Édition Sully.

- Dennison, P., & Dennison, G. (2010). *Le mouvement, clé de l'apprentissage* (2^e édition). Paris, France: Les éditions Le souffle d'or.
- Descheneaux, N. (2010). *Ce qu'il faut savoir avant de rentrée en maternelle*. Repéré dans www.mamanpourelavie.com.
- Deslandes, R. (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Trois-Rivières, Canada : Bibliothèques et archives nationales du Québec.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Doherty, G. (1997). *From Zero to Six: The Basis for School Readiness*. Repéré dans http://www.offordcentre.com/readiness/pubs/Doherty_1997_zero-six.pdf.
- Doherty, G. (G). (1999). Éléments contextuels: ce que révèle la recherche. *Échanges sur la recherche au Canada*, 1(1), 21-31.
- Doherty, G. D. (1991). *Factors Related to Quality in Child Care: A Review of the Literature*. Ontario, Canada: Ministry of Community and Social Services.
- Doherty, G. D. (1995). *Quality matters: Excellence in Early Childhood Programs*. Michigan, État-Unis: Addison-Wesley.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs, Québec, Institut de la statistique du Québec*, Repéré dans www.grandirenqualite.gouv.qc.ca/.
- Dugas, C., & Point, M. (2012). *Portrait du développement psychomoteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0-9 ans*. Repéré dans www.quebecenforme.org/media/206005/qef_fiche-thematique_developpement-moteur_2013.pdf.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C. M., & Hamby, D. (1992). Characteristics of parent-professional partnerships. Dans S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (pp. 157-174). Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Elicker, J., & Fortner-Wood, C. (1995). Adult-child relationships in early childhood programs. *Research in review, Young Children*, 51(1), 69-78.
- Enfant en santé du Manitoba, Les enfants et les familles d'abord. (2000). *Préparer votre enfant pour l'école, Guide à l'intention des parents*. Repéré dans www.gov.mb.ca/healthychild/index.fr.html.

- Epstein, J. L. (1983). Effects on parents of teacher practices of parent involvement. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools, John Hopkins University.
- Ferland, F. (2005). *Et si on jouait? Le jeu durant l'enfance et pour toute la vie*. Montréal, Canada : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine (CHE mère-enfant).
- Fontaine, N. S., Torre, D. L., & Grafwallner, R. (2006). Effects of quality early care on school readiness skills of children at risk. *Early Child Development and Care*, 176(3), 99-109.
- Friendly, M. (2006). *Canadian early learning and child care and the convention on the rights of the child*. Toronto, Canada: Childcare Resource and Research Unit.
- Friendly, M., & Schmidt, L. (2007). Proceedings from the Child Care Policy and Research Symposium. *The Child Care Resource and Research Unit, and Centre for Urban and Community Studies*, 2(1). Repéré dans www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2007-early-childhood/.
- Garbarino, J., et al. (1982). Who owns the children?. An ecological perspective on public policy affecting children. *Child and Youth Services*, 5, 43-63.
- Geoffroy, M., Côté, S. M., Giguère, C. É, Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., Boivin, M., & Séguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: The role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1359-1367.
- Ghazvini, A. S., & Readdick, C. A. (1994). Parent caregiver communication and quality of care in diverse child care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 207-222.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D.S., Lagrange, A. & Tougas, J. (2000). *Oui ça me touche!: des milieux accueillants où l'on apprend : la qualité dans les garderies au Canada*. Guelph, Canada : Université de Guelph.
- Gouvernement du Québec. (2015). *Type de service de garde*. Repéré dans www4.gouv.qc.ca/FR/Portail/Citoyens/Evenements/DevenirParent/Pages/types-services-garde.aspx.
- Gravel, S., & Tremblay, J. (2004) *Développer l'intervention en psychomotricité auprès des jeunes enfants*. Jonquière, Québec : Cégep de Jonquière.
- Grissmer, D., Grimm, K.J., Steele, J.S., Aiyer, S.M., & Murrah, W. (2010). Fine motors skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental psychology*. 46, 1008-1017.
- Hazvini, A. S., & Readdick, C. A. (1994). Parent caregiver communication and quality of care in diverse child care settings. *Early Childhood Research Quarterly*. 9, 207-222.

- Haywood, K., & Getchell, N., (2001) *Life span motor development*. Australie: Human Kinetics.
- Hertzman, C., & Boyce, T. (2010). How experience gets under the skin to create gradients in developmental health. *Ann Rev Public Health*. 31, 329-347.
- Hertzman, C. (2009). The state of child development in Canada: Are we moving toward, or away from the start? *Paediatrics and Child Health*. 14(10), 673-676.
- Hertzman, C. & Williams, R. (2009). Making early childhood count. *Canadian Medical Association Journal*. 108 (1), 68-71.
- Howe, N., & Jacobs, E. (1991). The implications of early childhood education and psychological research for Canadian public policy on day care. *Early Childhood Research Quarterly*. 3 (3), 235-272.
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012, Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Repéré dans www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2013/rapport-eqdem-2012.pdf.
- Institut de la statistique Québec (2015). *Instrument de mesure*. Repéré dans : www.eqdem.stat.gouv.qc.ca/instrument.htm.
- Irwin, G. L., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2007). *Le développement de la petite enfance : un puissant égalisateur – Rapport final*. Genève, France : Organisation mondiale de la Santé.
- Jacobs, F., & Wertlieb, D. (Eds.), *Handbook of applied developmental scienc. Thousand Oaks, CA: Sage*. 1, 31–60.
- Jacobsen, M.J., & O'Connor, A. (1999). *Évaluation des besoins d'une population : Livret de travail pour l'évaluation des besoins des clients et des praticiens concernant les prises de décisions*. Ottawa, Canada : Université d'Ottawa.
- Jacques, M., & Baillargeon, M. (1997). Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés, dans F.V. Tochon, *Éduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieu défavorisé et pluriethnique*. Montréal, les presses de l'Université de Montréal, coll. Éducation et formation.
- Janus, M. & Offord, D.R. (2007). Development and psychometric properties of the early development instrument: A measure of children's school readiness. *Canadian journal of behavioural science*. 39(1), 1-22.
- Janus, M., Brinkman, S., Duku, E., Hertzman, C., Santos, R., Sayers, M., Schroeders, J., & Walsh, C. (2007). *The Early Development Instrument: A Population-Based Measure for*

- Communities. A Handbook on Development. Centre for Child Studies.* Repéré dans www.offordcentre.com/readiness/pubs/2007_12_FINAL.EDI.HANDBOOK.pdf.
- Janzen, R., Hatzipantelis, M., Kellerman, M., Ivask, A.J., & Gabor, P. (2004). *Évaluation des besoins et des services dans les Centres de ressources pour les familles des militaires, Guide de ressources et des bonnes pratiques.* Repéré dans https://www.cfmws.com/fr/AboutUs/MFS/GovernanceandAccountability/Documents/Evaluation%20des%20besoins%20de%20la%20communaut%C3%A9/CommunityNeedsAssessment_f.pdf.
- Japel, C., Côté, S., & Tremblay, R. (2005). La qualité des services de garde à la petite enfance : Résultats de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ). (2005). *Conseil de recherche en science humaines du Canada.* Repéré dans http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_2_007.pdf.
- Japel, C. & Manningham, S. (2007). L'éducatrice au cœur de la qualité...Un projet pilote visant l'augmentation des compétences. Dans Bigras, N., & Japel, C. (Eds.), *La qualité dans nos services de garde éducatif à la petite enfance (76-102).* Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.
- Jeunes en forme Canada (2012). *Le jeu actif est-il en voie d'extinction? Bulletin de l'activité physique chez les jeunes.* Repéré dans www.dvqdas9jty7g6.cloudfront.net/reportcards2012/JEF%202012%20-%20Bulletin%20sommaire%20-%20FINAL.pdf.
- Jeunes en forme Canada. (2010). *Les saines habitudes de vie débutent plus tôt que l'on pense.* Repéré dans files.participaction.com/pressreleases/fr/jeunesenformecanada2010-faitssailantsdubulletin.pdf.
- Katz, L., & Bauch, J. P. (1999). The peabody family involvement initiative: Preparing preservice teachers for family/school collaboration. *School Community Journal*, 9, 185-204.
- Kalerman, S.B. (2009). *Maturité scolaire et développements internationaux en matière de service éducatifs et de garde à la petite enfance.* Repéré dans <http://www.enfant-encyclopédie.com/documents/KalermanFRxp-Transition.pdf>.
- Kontos, S., Howes, C., Shinn, M., & Galinsky, E. (1995). *Quality in the family child care and relative care.* New York, United State: Teachers College Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthode d'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi.* Sillery, Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Lalonde-Graton, M. (2002). *Des salles d'Asile aux centres de la petite enfance : la petite histoire des services de garde au Québec.* Québec, Canada : Les presses de l'université du Québec.

- Lamb, M.E., & Ahnert, L. (2007). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. *Handbook of Child Psychology*, 4(3), 1-23.
- Lamontage, P., & Hamel, D. (2009). Le poids corporel chez les enfants et les adolescents du Québec de 1978 à 2005. Institut national de la santé publique du Québec, Direction de la recherche, formation et développement.
- Lauzon, F. (1990). *L'éducation psychomotrice*. Québec, Canada : Presse de l'université du Québec
- Lefebvre, P., & Marsolais, I. (2010). *Raconter une histoire pour mieux préparer les enfants à lire et à écrire*. Repéré dans www.slideplayer.fr/slide/1299708/.
- Lengel, T., & Kuczala, M. (2010). *The kinesthetic classroom: teaching and learning through movement*. Thousand Oaks, Californie: Corwin.
- Lester, S., & Russel, W. (2010). Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. Working paper. Repéré dans www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED522537.pdf.
- Li, W.H.C., Mak, W., Chan, S., Chu, A., Mak Lee E., & Lam, T. (2012). Effectiveness of a play-integrated primary one preparatory programme to enhance a smooth transition for children. *Journal of Health Psychology*. 18(1), 10-25.
- Loab, S., Fuller, B., Kagan, S.L., & Carrol, B. (2004). Child Care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75(1), 47-65.
- Love, J.M., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Kisker, E.E., Paulsell, D., & Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: how conclusions may vary with context. *Child development*, 74(4), 1021-1033.
- Lowe Vandell, D., (2004). The Known and the Unknown. *Early Child Care*, 50 (3), 387-414.
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress. Des conclusions scientifiques. Une présentation facile*. Québec, Canada : Les éditions Du Carré.
- McCain, M.N., et Mustard, J.F. (1999). *Reversing the Real Brain Drain. Early Years Study. Final Report*. Toronto, Ontario: Ontario Ministry of Children and Youth Services.
- McCain, M.N., Mustard, J.F., & Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2. Putting science into action*. Toronto, Ontario: Council for Early Child Development.
- McClelland, M.M., & Wanless, S.B. (2012) Growing Up With Assets and Risks: The Importance of Self-Regulation for Academic Achievement. *Research in Human Development*, 9(4), 278-297.

- Melhuish, E. C. (2001). The quest for quality in early day care preschool experience continues. *International Journal of Behavioral development*. 25 (1), 1-6.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2 éd.). Paris, France : De Boeck.
- Millar, C., Lafrenière, A., Jubenville, K., Woods, K. & De Quimper, C. (2012). *Comprendre la préparation à l'apprentissage scolaire chez les élèves du jardin d'enfants à Ottawa – Résultats de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance pour 2008-2009 (deuxième cycle) à Ottawa*. Ottawa, Ontario : Coordonnatrices de l'analyse des données de l'est de l'Ontario, Parent Resource Centre.
- Miller, E., & Almond, J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. Repéré dans www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *De la naissance à l'école*. Repéré dans www.bphg.ca/MP3/la%20petite%20enfance/naissance%20a%20lecole/DE-LA-NAISSANCE-A-L-ECOLE.pdf.
- Ministère de la famille en collaboration du ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport et du ministère de la Santé et des services sociaux. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants du Québec : Une vision partagée pour des interventions concertées*. Repéré dans www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf.
- Ministère de la famille et de l'enfance. (1997). *Nouvelles dispositions de la politique familiale, Québec, Gouvernement du Québec*. Repéré dans www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe_Document_reflexion_Politique_familiale.pdf.
- Ministère de la famille et des aînées. (2007). *Accueillir la petite enfance, Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Repéré dans http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la famille. (2014, juin). *Bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial*. Repéré dans <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/bc/Pages/index.aspx>.
- Ministère de la famille, Service de garde. (2015, mai). *La Contribution réduite*. Repéré dans <http://www.mfa.gouv.qc.ca>.
- Ministère de la Famille. (février, 2013). *Fonction et obligations du bureau coordonnateur*. Repéré dans : www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/bc/fonctions-obligations-bc/Pages/fonctions-obligations-bc.aspx.

- Ministère de la famille. (aout, 2014). *Cadre de référence Gazelle et Potiron*. Québec, Canada : Bibliothèque et archive national du Québec.
- Ministère du Conseil exécutif (1997). *Nouvelles dispositions de la politique familiale : Les enfants au cœur de nos choix*. Québec, Canada : Conseil exécutif, Secrétariat général.
- Miron, J.M., & Lacharité. C. (2001). *Mieux connaître pour se concerter, prévenir et intervenir en négligence : une recherche en CPE-volet familial*. Trois-Rivières, Québec: Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille.
- Mulrine, C.F., Prater, M.A., & Jenkins, A. (2008). The active classroom: Supporting students with attention deficit hyperactivity disorder through exercise. *Teaching Exceptional Children*, 40(5), 16-22.
- National Early Literacy Panel [NELP]. (2008). *Developing Early Literacy, A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*, État-Unis: National Institute for Literacy.
- National association for the education of young children (NAEYC). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Repéré dans www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf.
- Neuro Gym tonic. (2013). *Brain Gym à la petite enfance*. Montréal, Canada: Braingym.
- NICHD Early child care research network. (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment: Result from the NICHD Study of Early child care. *Child development*, 68(1), 860-879.
- NICHD Early Child Care research network, et Duncan, D.J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74(5), 1454-1475.
- Ochiltree, G. (1994). Effects of child care on young children: Forty years of research. *Early Childhood Study Paper Institute of Family Studies*, 5(1), 144-160.
- Okely, A. (2001). Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents. *Médecine and Science in Sports, exercice*, 33(1), 1899-1904.
- Organisation mondiale de la santé. (2012). *Stratégie mondiale pour l'alimentation, l'exercice physique et la santé*. Repéré dans http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_french_web.pdf.
- Palacio-Quintin, E., & R. Coderre. (1999). *Les services de garde à l'enfance. Influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant, Rapport présenté au Conseil*

- québécois de la recherche sociale*, Trois-Rivières, Canada : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Perriot, K., Lemieux, M.F., & Gamache, J. (2011). *Lexique en petite enfance*, Montréal, Canada : Regroupement des centres de la petite enfance de l'île de Montréal.
- Phillips, D. A., & C. Howes. (1987). Indicators of Quality in Child Care: a Review of the Research », dans : D. A. Phillips (Eds.), *Quality in child care: What does research tell us?*,(1-19). Washington (D.C.), National Association for the Education of Young Children.
- Phillips, D., McCartney, K., & Sussman, A. (2006). Child care and early development, Malden, Blackwell handbook of early childhood development. *Blackwell publishing*, 1, 471-489.
- Poissant, J. (2014). *Les conditions de succès des actions favorisant le développement global des enfants*. Québec, Canada : Institut de santé publique du Québec.
- Powell, D. R. (1989). Families and Early Childhood Programs. Research Monographs of the National Association for the Education of Young Children (Vol. 3). Washington, DC : NAEYC.
- Reilly, J.J. (2011). *L'activité physique chez les jeunes enfants: commentaires thématiques*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Repéré dans www.enfant-encyclopedie.com/activite-physique/synthese.
- Reynolds, G.D., & Richards, J.E. (2009). *L'attention et le développement précoce du cerveau*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Repéré dans www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/49/lattention-et-le-developpement-precoce-du-cerveau-.pdf.
- Rigal, R. (1996). *Motricité humaine. Tome 2: Développement moteur*. Québec, Canada: Presse de l'Université du Québec.
- Rigal,R., Nader,A., Bolduc,G., & Chevalier, N. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rimm-Kaufman, Pianta, S.E., Pianta, R.C., & Cox, M.J. (2000). Teachers' Judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (2000). *An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research*. Repéré dans www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397300000514.

- Rimm-Kaufman, S.A., Pianta, R.C., Cox, M.J., & Bradley, R.H. (2003). Teacher-Rated Family Involvement and Children's Social and Academic Outcomes in Kindergarten. *Early Education & Development, 14*(2), 179-198.
- Robinson, C. D., & Diamond, K. E. (2013). A quantitative study of head start children's strengths, families' perspectives, and teachers' ratings in the transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 1*.
- Ruhm, C., Magnuson, K.A., & Waldfogel, J. (2007). Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?. *Economics of Education Review, 26*(1), 33-51.
- Ruopp, R., Travers, J., Glants, R. & Coelen, C. (1979). Children at the center: Executive Summary. Final Report of the national Day Care Study. Cambridge, USA : Abt Associates.
- Satistique Canada. (2009). Enquête sur la population active : compilation effectuée par l'institut de la statistique du Québec, Québec, Canada : Archive National du Québec. ISQ .
- Senécal, J., Beaulieu, M., Bonami, I., De Grandmont-Bernard, B., Doyon, P., Girard, B., Laflamme, B., Murray, C., Normand, C., & Rousseau Caron, C. (2009). *Jouons avec Cornemuse et ses amis*. Québec, Canada: Kolegram.
- Shephard, R. J. (1997). Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science, 9*, 113-126.
- Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(6), 302-310.
- Simard, M., Tremblay, M.-E., Lavoie, E. & Audet, N. (2013). Enquête québécoise sur le développement des enfants en maternelle 2012. Québec, Canada : Institut de la statistique du Québec.
- Smith, P.K., & Pellegrini, A. (2013). *Learning through play*. Repéré dans www.child-encyclopedia.com/documents/Smith-PellegriniANGxp2.pdf.
- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2012) *Directives canadiennes en matière d'activité physique et en matière de comportement sédentaire*. Repéré dans www.scpe.ca/directives.
- Sylva, Y., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Finding from pre-school to the end key stage. *Early Childhood research and practice, 9*(1), 100-150.

- Timmons, B.W., Naylor, P.J., & Pfeiffer, K.A. (2007). Physical activity for preschool children- How much and how?. *Canadian Journal of public Health*, 98(2), 122-134.
- Tolan, P.H., Gorman-Smith, D. & Henry, D.B. (2004). Supporting families in high-risk settings: Proximal effects of the SAFE children prevention program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 855-869.
- Tremblay, S. (2003). Enquête Grandir en qualité. Recension des écrits sur la qualité des services de garde, Québec, Ministère de la Famille et de l'Enfance, Direction de la recherche de l'évaluation et de la statistique.
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early childhood Research quarterly*, 23(4), 547-558.
- Unesco. (2007). Early childhood care and education. Repéré dans www.unesco.org/education/GMR/2007/Full_report.pdf.
- Vandell, D.L., & Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality: Does it matter and does it need to be improved*. Washington, DC: Department of Health and Human Services.
- Waldfogel, J., Han, W.J., & Brooks-Gunn. (2002). The effects of early maternal employment on child cognitive development. *Demography*, 39 (2), 369-392.
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D.A. (1989). *Who Cares? Child Care Teachers and the quality of care in America. Final report of the national Child Care Staffing Study*. Berkeley, (CA), Child Care.
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2012) Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral school outcomes. *Early Childhood Education*, 40(1), 169-176.
- Williams, R., Bennett, S., Clinton, J., Francoeur, E., Hertzman, C., Johnson, K., Leduc, D., Lynk, A., Carrey, N., & Junek, W. (2012). La promesse de la petite enfance : Pendant combien de temps les enfants devraient-ils attendre?. *Pediatrics and Child Health*, 17(10), 535-538.
- Winkelstein, E. (1981). Daycare/ family interaction and parental satisfaction. *Child Care Quarterly*, 10(1), 334-340.
- Workan, S. H., & Gage, J. A. (1997). Family school partnerships: A family strengths approach. *Young Children*, 52, 10-14.
- Wrotniak, B.H., Epstein, J., Dorn, K., & Kondilis, V. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118(6), 1758-1765.

Xu, Y. (2012). Examining the concurrent validity of assessing preschool language and literacy skills. *Early Child development and Care*, 182(6), 741-754.

Annexe A

Questionnaire d'entrevue

Difficultés des responsables des milieux de garde et besoins de soutien

Apprentissage des connaissances générales

(nommer les couleurs, son nom, utiliser le nom des choses,
utiliser son imagination, connaissance du monde qui l'entoure)oui non

Capacités à raconter des histoires

Amener l'enfant à articuler correctement (prononciation)

oui non

À communiquer de façons claires (Phrase de 3 mots)

oui non oui non

Commentaires :

Domaine de la compétence sociale :

Renvoie aux notions d'habiletés sociales, de sens des responsabilités, d'habitudes de travail, d'autonomie et de curiosité. Ce domaine inclut aussi les aspects liés au respect des pairs, des adultes, des routines et des règles. La collaboration ainsi que la capacité de jouer et de travailler avec les autres complètent ce domaine.

Difficulté des enfants

Autonomie	oui	\bar{O}	non	\bar{O}
Sens des responsabilités	oui	\bar{O}	non	\bar{O}
Curiosité	oui	\bar{O}	non	\bar{O}
Habitude de travail	oui	\bar{O}	non	\bar{O}
Confiance en soi (Estime de lui-même, essayez des choses)	oui	\bar{O}	non	\bar{O}
Capacité à jouer avec les autres (attendre son tour, écouter, droit de parole, partage,)	oui	\bar{O}	non	\bar{O}
Respect des pairs, des adultes, des routines, des règles (écoute, connaissance)	oui	\bar{O}	non	\bar{O}

Commentaires :

Maturité affective

La maturité affective, c'est la capacité de gérer ses sentiments à un niveau approprié pour son âge. Plus spécifiquement, les items du questionnaire pour ce domaine font référence à la capacité de réfléchir avant d'agir, au sentiment d'empathie, aux manifestations de craintes et d'anxiété, aux comportements agressifs ainsi qu'aux symptômes de l'hyperactivité et de l'inattention.

Domaine de la maturité affective:

Difficulté des enfants :

Aider l'enfant à gérer ses émotions, reconnaissance des émotions	oui	<input type="radio"/>	non	<input type="radio"/>
Manifestation d'anxiété de crainte	oui	<input type="radio"/>	non	<input type="radio"/>
Manifestation d'hyperactivité (bouger, impulsivité, ne reste pas en place)	oui	<input type="radio"/>	non	<input type="radio"/>
Comportement agressif (mordre, frapper, pousser)	oui	<input type="radio"/>	non	<input type="radio"/>
Inattention (difficulté à se concentrer ou à demeurer concentré sur une tâche ou une activité)	oui	<input type="radio"/>	non	<input type="radio"/>
Entraide (Amis, éducatrices)	oui	<input type="radio"/>	non	<input type="radio"/>

Commentaires :

Difficultés des responsables des milieux de garde :

Aider l'enfant à gérer ses émotions, reconnaissance des émotions	oui	<input type="radio"/>	non	<input type="radio"/>
Manifestation d'anxiété de crainte	oui	<input type="radio"/>	non	<input type="radio"/>
Manifestation d'hyperactivité (bouger, impulsivité, ne reste pas en place)	oui	<input type="radio"/>	non	<input type="radio"/>
Comportement agressif (mordre, frapper, pousser)	oui	<input type="radio"/>	non	<input type="radio"/>
Inattention (difficulté à se concentrer ou à demeurer concentré sur une tâche ou une activité)	oui	<input type="radio"/>	non	<input type="radio"/>
Entraide (Amis, éducatrices)	oui	<input type="radio"/>	non	<input type="radio"/>

Commentaires :

Annexe B

Les tableaux des outils et programmes disponibles au bureau coordonnateur pour les responsables de service de garde

Programme de développement de l'enfant

Nom des programmes	Description des programmes	Dimension touchée		Composantes qui font bouger	Lien avec les parents
		Principalement	Secondaires		
Brindami (Boursier, Coutu, Massé et Vinet, 2011)	Programme de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de zéro à cinq ans. (Boursier, Coutu, Massé et Vinet, 2011)	Compétence sociale : respect des autres, habiletés sociales, sens des responsabilités.	Langagière Cognitive Motricité fine Maturité affective : gestion des émotions, expression des émotions, réfléchir avant d'agir et empathie	Un atelier propose de ramper dans tunnel Un atelier permet d'imiter les animaux en sautant, galopant, courant.	Feuillet informatif sur le programme pour les parents Activités de réinvestissement proposé pour la maison
Jouons avec Cornemuse et ses amis (Sénécal, Beaulieu, Bonami, De Grandmont-Bernard, Doyon, Girard, Lafamme Murray, Normand et Rousseau Caron, 2009)	Cornemuse est un programme de stimulation précoce du langage pour favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture chez les enfants.	Langagière	Cognitive Compétence sociale : capacité de jouer et le respect des autres	Sauter dans des cerceaux Ramper dans un tunnel	Feuillet informatif sur le programme pour les parents Activités de réinvestissement proposé pour la maison

Valise ALI : Activité de Lecture Interactive (Malcuit, Pomerleau et Séguin, 2003)	Les programmes ALI sont des programmes d'éveil à la lecture qui proposent une approche interactive de communication entre les enfants de 0 à 5 ans et les adultes qui les entourent. Basés sur le respect du rythme de chaque enfant, les programmes ALI proposent une manière différente d'utiliser les livres et suggèrent des techniques et des activités qui favorisent le développement des habiletés cognitives, langagières et socioaffectives du jeune enfant.	Langagière	Cognitive Compétences sociales : habitude de travail, respect des pairs, habiletés sociales	Absente	Absente
Ma valise de solution (Gagnon, 2004)	Cet outil favorise le raisonnement, l'analyse, la prise de décision, le langage, la créativité, l'écoute de l'autre, l'écoute de soi, l'empathie dans l'apprentissage de la résolution de conflit.	Compétences sociales : habiletés sociales, capacité à jouer avec les autres, respects des pairs	Maturité affective : gestion et expressions des émotions, réfléchir avant d'agir, Langagière	Absente	Absente
Le conte chaud et doux des Chaudoudoux (Steiner, 2009).	La trousse permet d'aborder de façon symbolique les comportements acceptables et inacceptables, mais surtout de faire du renforcement positif en soulignant les succès des enfants lorsqu'ils font des	Compétences sociales : habiletés sociales, respect des autres	Maturité affective : gestion et expression des émotions	Absente	Feuillet informatif sur le programme pour les parents

	comportements acceptables.				
Pat le mille-pattes (les producteurs laitiers, 2012)	Un programme de saine habitude alimentaire. Le programme permet aux enfants d'apprendre d'où viennent les aliments que l'on mange et d'en faire l'expérimentation.	Cognitive	Saine habitude de vie	Absente	Feuillet informatif sur le programme pour les parents
J'suis prudent, j'suis content (BIC corporation, 1993)	Une trousse pour apprendre aux enfants et aux RSG les bonnes techniques à faire lors d'une évacuation d'incendie.	Cognitive	Compétence sociale : autonomie	Rouler Marcher Ramper	Feuillet informatif sur le programme pour les parents
Trousse : Mon coffre à outils : conscience phonologique (Bernier, Bleau et Nolin, 2008)	Une trousse sur le développement de la conscience phonologique. Par exemple, reconnaître et segmenter les mots en syllabe, reconnaître le phonème final ou initial.	langagier	Cognitive	Absente	Absente

Raconter une histoire aux enfants pour les préparer à lire et à écrire (Lefebvre et Marsolais, 2010)	Étendue sur une période de 10 semaines, cette méthode de lecture permettra d'aider les enfants à prendre conscience de l'écriture dans un livre, du vocabulaire et de la conscience phonologique.	Langagière	Cognitive	Absente	Absente
ÉLÉ : Éveil à la lecture et à l'écriture	Trousse comportant une dizaine de livres et d'imagier pour favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants.	Langagière Cognitive		Absente	Feuillet informatif sur le programme pour les parents Activités de réinvestissement proposé pour la maison

Troussets de soutien créées par le Bureau coordonnateur

Nom des troussees	Description des troussees de soutien	Dimension touchée		Composante motrice	Lien avec les parents
		Principale	Secondaires		
Troussets de stimulation du langage	Les différentes troussees abordent différents thèmes comme les animaux, les formes ou les couleurs. Dans chacune des troussees, des outils comme des casse-têtes, des livres ou petits objets à manipuler sont mis à la disposition des RSG pour qu'elle favorise le langage et l'apprentissage de connaissances générales des enfants	langagières	Motricité fine Cognitive	Absente	Absente
Trousse de conscience mathématique,	La trousse permet de voir les bases de ce qui deviendra un jour la compréhension de notion numérique et des quantités à travers le jeu.	Cognitive	Langagière	Absent	Absente
Trousse préparation scolaire	La trousse permet de donner des exemples d'habileté que l'enfant devrait avoir acquise pour faire un passage vers le monde scolaire réussi.	Cognitive	Langagière Motricité fine	Absent	Feuillet informatif sur le programme pour les parents Activités de réinvestissement proposé pour la maison

Trousse motricité fine	Différents jeux permettant aux enfants d'apprendre à tenir leur crayon, à découper, à coller. Cette trousse développe la manipulation d'objet.	Motricité fine		Absent	Absente
Trousse prévention des incendies	La trousse permet de pratiquer les bases d'une évacuation en cas de feu et les rudiments de la sécurité incendiaire.	Compétence sociale : autonomie	Cognitive	Rouler par terre Ramper	Feuillet informatif sur le programme pour les parents Activités de réinvestissement proposé pour la maison
Trousse alimentation	Une trousse avec des idées et des trucs pour favoriser la saine alimentation dans son service de garde. Comment motiver les enfants à bien manger, modifier nos repas et intégrer des activités culinaires à la programmation.	Cognitive	Motricité fine	Absent	Absente
Minitrousse Léon le Dragon	Cette trousse permet, à travers le jeu d'apprendre que le son de sa voix peut être augmenté et diminué selon les circonstances. Une trousse pour apprendre aux enfants de prendre contrôle de leur voix et de baisser le ton.	Compétences sociales : habiletés sociales, respect des autres, autonomie	Maturité affective : gestion et expression des émotions	Absent	Absente
Entraînement à la propreté	Truc et astuce pour les RSG et les parents pour guider	Compétence sociale : Autonomie	Absente	Absent	Feuillet informatif sur le programme

	l'enfant dans l'apprentissage de la propreté.				pour les parents
Trousse les allergies	Cette trousse permet d'expliquer aux enfants qu'est-ce qu'une allergie et comment faire attention à nos amis qui ont des allergies	Cognitive	Saine habitude de vie Compétence sociale : autonomie	Absent	Feuille informatif sur le programme pour les parents
Hygiène buccale	Une trousse de sensibilisation à l'hygiène buccale et aux brossages de dents.	Compétence sociale : autonomie	Saine habitude de vie	Absent	Feuille informatif sur le programme pour les parents
Le deuil	La trousse permet aux RSG d'illustrer ce qu'est le deuil aux enfants. Elle permet aussi de voir les différentes émotions entourant le deuil.	Maturité affective : gestion et expression des émotions	Absente	Absent	Feuille informatif sur le programme pour les parents
Minitrousse peinture	Trousse de matériel de peinture et de bricolage diversifiés pour tous les groupes d'âge.	Motricité fine	Absente	Absent	Absente
Minitrousse sur des thématiques variées comme les fêtes, les saisons, les animaux, les métiers...	Les différentes trousse contiennent du matériel éducatif sur différents thèmes. Le matériel éducatif sont des livres, des imagiers, des casse-tête, des jeux de société, des cherche et trouve...	Cognitive	Motricité fine Langagière	Sauter Ramper Danser	Absente
Éveil musical	Une trousse remplie d'instruments de musique pour développer l'éveil musical et le langage à travers les chansons.	Langagière	Cognitive	Marcher, gambader en jouant des instruments	Absente

Trousse besoin particulière	Cette trousse a été conçue pour les enfants avec des besoins particuliers comme les enfants avec un trouble envahissant du développement. Cette trousse comprend aussi du matériel et des activités pour les poupons.	Cognitive	Motricité fine Compétences sociales : habiletés sociales, respect des autres, autonomie	Absent	Absente
Trousse le respect	À l'aide du papillon, les enfants apprendront le respect des autres et des environnements qui les entourent tout en s'amusant.	Compétences sociales : habiletés sociales, respect des autres	Maturité affective : gestion et expression des émotions, réfléchir avant d'agir, estime de soi	Absent	Feuillet informatif sur le programme pour les parents
Trousse les différences	Coco l'oiseau, le personnage de la trousse permettra aux enfants de prendre conscience des forces et des défis de chacun dans le respect de ces différences (...).	Compétences sociales : habiletés sociales, respect des autres	Absente	Absent	Absente